

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala

Astrit Karro

Õpilaskodus elanud noorte tagasivaade kooliajale

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Merle Linno, MSW

Tartu 2017

# Sisukord

Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetilised lähtekohad.....	6
1.1. Õpilaskodude erinevused ja erinevad funktsioonid riikide näitel .....	6
1.2. Ökoloogiline süsteemi teooria.....	7
1.3. Õpilaskodu kui kodu eemal kodust .....	9
1.4. Õpilaskodus elamise positiivsed ja negatiivsed mõjud lapsele .....	10
Probleemipüstitus .....	13
2. Meetod.....	15
2.1. Andmekogumismeetod.....	15
2.3. Uurimuses osalejad .....	15
2.4. Andmeanalüüs .....	16
2.5. Uurija refleksiivsus .....	16
3. Analüüsi tulemused ja arutelu .....	17
3.1. Õpilaskoduga kooli sattumise põhjused: noorte enda ja teiste kogemused .....	17
3.2. Õpilaskoduga kohanemise kolm etappi.....	19
3.3. Õpilaskodu kui „kodu“ noorte jutustustes.....	22
3.4. Koolikiusamine õpilaskodus .....	24
3.5. Uued lapsed ja testimise periood .....	28
3.6. Igapäevaelu korraldus .....	29
3.7. Kooli poolt organiseeritud huvitegevus ja laste enda initsiatiivil ette võetud tegevused.....	31
3.8. Kool ja kodu kui kaks erinevat maailma .....	33
3.9. Suhted teiste lastega, töötajatega ning kodustega .....	35
3.10. Õpilaskodus elamise ja praeguse elu mõju seoste tõlgendamine .....	38
Kokkuvõte .....	41
Kasutatud kirjandus.....	45
LISAD .....	48
Lisa 1. Intervjuu kava noorele .....	48

## Abstract

In the Estonian context, schools with boarding facilities have support systems for children with domestic issues and lack of resources throughout their basic education. These systems include an opportunity to live at a boarding home where students are supported by its staff. As a majority of children spend most of the school year away from home at the boarding home, a number of researchers have looked into the effect of it on the boarders. On one side, some find that these kind of schools develop the children's character and are in essence beneficial. On the other, researchers argue that boarding homes can have a negative emotional impact that can transfer into adolescence.

Taking into account the possible effects of attending boarding schools and that they have been active in Estonia for decades, the aim of this thesis is to understand the boarders' experience and interpretation of the years spent at these institutions and the effects of that experience to their life today. For this purpose, the author conducted three qualitative individual interviews with young people who in their lifetime had attended a boarding school in Estonia. The research question focused on the youth's own interpretation of why they attended a boarding school and how this experience has influenced them and also how they describe their lives in the boarding home, including relationships with other boarders, boarding staff and their own families. This research rests largely on Bronfenbrenner's ecological systems theory.

The results of the research show that in the youth's perception, their main reason for attending a boarding school lies in their domestic socio-economic hardship. At the same time, they felt excluded from the decision-making process and the uncertainty that resulted made it harder to adapt to their boarding school life. Although schools with boarding homes offer their students an arguably safe environment that is beneficial for their development, especially in cases when children are directed there because of domestic problems, in their own interpretation, the youth felt unsafe due to bullying that was left unnoticed by the staff. Taking into account the results, the author finds that prior to sending them to a boarding school, including children in the decision making is vital. In the general practice, the author proposes that the staff of boarding homes should be attentive to the boarders' group relations and engage them proactively.

## Sissejuhatus

Õpilaskodude funktsioonid on riigiti erinevad, näiteks on Ameerikas ja Inglismaal õpilaskodud traditsiooniliselt tasulised ning mõeldud eliitklassi lastele (Shane, Maldonado, Lacey ja Thompson, 2008). Seevastu on Austraalias õpilaskodud loodud lastele, kelle jaoks võivad pikad vahemaad olla hariduse omandamisel takistuseks (White, 2004). Eesti kontekstis toetavad õpilaskodudega koolid noorte põhihariduse omandamist erinevate koduste probleemide ja puuduste korral, pakkudes neile õppimise ajal võimalust elada õpilaskodudes, kus neile on toeks sealsed töötajad. Õpilaskodud sarnanevad seetõttu Eestis asenduskodudele, mis on mõeldud lastele nende põhivajaduste rahuldamiseks, pakkudes neile turvalist ja arenguks soodsat keskkonda (vt Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus, Sotsiaalhoolekande seadus).

Võttes arvesse, et kodu peetakse lapse primaarseks arengukeskkonnaks, võib kodusest keskkonnast pikemalt eemal viibimine põhjalikult mõjutada lapse edasist arengut ning hilisemat elu. Mitmed autorid on õpilaskodus elamise positiivsetest ja negatiivsetest mõjudest kirjutanud läbi oma kogemuse, laste kogemusi uurides ja täiskasvanute tagasisaadetele toetudes (vt Duffell, 2000; Schaverien, 2011).

Eestis on õpilaskodude mõjudest rääkivate uuringute hulk kesine ning oma teadmised õpilaskodudest ja nende mõjudest tulevad peamiselt lääne uurimustest. Võttes arvesse õpilaskoduga koolis käimise võimalikke mõjusid ja seda, et õpilaskodud on Eestis juba mitmekümneid aastaid tegutsenud, leian, et antud temaatikat on tähtis uurida ka siinses kontekstis. Eestis õpilaskodus viibivate laste ja nende vanemate vahetut kogemust ja arvamust õpilaskodus elamise kohta uuris Anneli Jukk (2015), kuid oluline oleks teada, kuidas näevad noored seda kogemust hiljem, olles kooli lõpetanud. Eelnevast lähtudes on käesoleva töö eesmärk uurida õpilaskodus õppinud noorte tõlgendusi koolis veedetud aastatele ja selle mõju nende praegusele elule.

Töö koosneb neljast osast: teooria, metoodika, empiiriline osa uurimuse, arutelu ja reflektsoonis ning kokkuvõte. Töö teoreetilises osas annan ülevaate erinevatest uurimustest õpilaskodus elamise võimalikest mõjudest laste arengule ning nende hilisemale elule. Lisaks seletan lahti töö suhtes tähtsad mõisteid nagu ökoloogiline süsteemiteooria ja õpilaskodu sündroom. Töö empiiriline osa põhineb kvalitatiivsel meetodil kogutud ja analüüsitud andmetel

Viisin läbi kolm individuaalset intervjuud. Andemete analüüs ja arutelu on esitatud koos. Empiirilisse osasse on lisatud ka minu, kui uurija kriitiline refleksioon töö valmimisele.

# 1. Teoreetilised lähtekohad

## 1.1. Õpilaskodude erinevused ja erinevad funktsioonid riikide näitel

Õpilaskodudega koolid on riigiti ning oma funktsioonidelt erinevad. Ameerikas ja Inglismaal on sellised koolid traditsiooniliselt mõeldud eliitklassist pärit lastele. Ameerikas on traditsiooniliselt kõrgema sotsiaalse staatusega peredest pärit laste jaoks mõeldud ka militaarset väljaõpet pakkuvad sõjakoolid, kus lapsed õpivad kodust eemal kõrgelt distsiplineeritud keskkonnas (Shane jt, 2008). Persell ja Cookson (1985) leiavad oma töös, et eliitklassi õpilaskodudega koolid annavad seal käivatele lastele edaspidiseks eluks vajaliku tutvusringkonna ja spetsiaalsed „staatuslikud õigused“ ning valmistavad neid ette ühiskonnas kõrgetel positsioonidel figureerima. Erinevalt sellest on Austraalias õpilaskodud loodud peamiselt lastele, kelle jaoks võivad pikad vahemaad olla hariduse omandamisel takistuseks (White, 2004). Ameerikas, Kanadas ja Austraalias on õpilaskodusid ajalooliselt kasutatud ka põliselanike laste vägivaldseks integreerimiseks riigi kultuuri ja ühiskonda. Sellega seoses tekitatud emotsionaalse kahju eest on nii Kanada kui ka Austraalia valitsus oma põlisrahvaste eest vabandanud (Hocking, Guy ja Allen, 2010).

Lisaks on õpilaskodudega koole kasutatud ka selleks, et kindlustada vähemate võimalustega lastele paremaid hariduse omandamise võimalusi. Mõned neist koolidest keskenduvad laste akadeemiliste tulemuste tõstmisele ning valmistavad neid sellega ette kõrghariduse omandamiseks. Näitena võib siin välja tuua õpilaskoduga koolide süsteemi Prantsusmaal, mis on loodud lastele, kes on pärit vaestest peredest, kuid akadeemiliselt kõrge potentsiaaliga ning võimekad (Behaghel, de Chaisemartin ja Gurgand, 2017). Behaghel jt (2017) sõnul on ametnikud sellised koolid avanud murega, et halvad kodused õppimistingimused ja mõju võivad takistada lastel välja arendada oma akadeemilise potentsiaali. Eesti kontekstis on õpilaskodudega koolid samuti traditsiooniliselt suunatud lastele, kellel esineb kodus probleeme ja puudusi, pakkudes neile arenemiseks turvalist keskkonda. Selle kõrvalt on Eestis juba esimese Vabariigi ajast alates töötanud ka käitumis- ja tundeeluhäiretega lastele (sel ajal nimetati neid ka käitumishälvetega õpilasteks) suunatud erikoolid (vt Strömpl, 2001) ning haridusliku erivajadustega õpilastele suunatud sanatoorsed internaatkoolid (Paat-Ahi, Aaviksoo, Kirss ja Mürsepp, 2011). Sanatoorsed internaatkoolid on suunatud terviseprobleemidega lastele, näiteks somaatiliste

haiguste, kehapuute ja psüühiliste häirete puhul. Lisaks töötavad õpilaskodud ka näiteks kutsekoolide, gümnaasiumite aga ka erakoolide juures. Erakoolid on suunatud spetsiifiliste võimete arendamisele ning võivad olla tasulised. Üheks selliseks erakooliks on Eestis näiteks Audentese spordigümnaasium. Koduste probleemide ja piiratud teovõime tõttu õpilaskodusse suunatud lastele tagatakse elukohajärgse valla- või linnavalitsuse põhjendatud taotluse, õpilase elukohajärgse ja õpilaskodu asukohajärgse maavanema nõusoleku ning õpilase või vanema nõusoleku korral, riiklikult rahastatud koht koolis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus). Lapsi suunab õpilaskoduga kooli tavaliselt kohaliku omavalitsuse sotsiaaltöötaja.

Kui praegu nimetatakse koolide juures olevaid „kodusid“ õpilaskodudeks, siis varasemalt nimetati neid ka internaatideks. Rand (2002) toob oma artiklis välja, et internaat võimaldab muuhulgas õpilastel, kes koolist kaugel elavad, kooli lähedal elada. Autori sõnul tähendab mõiste *internaatkool*, õpilaskoduga kooli, milles lapsed elavad ja õpivad. Seega on õpilaskodu kooli juures olev struktuuriüksus. Eesti põhikooli ja gümnaasiumiseaduse kohaselt korraldatakse õpilaskodus õppekavavälist tegevust, millega tagatakse õpilasele tema vajadustele ja huvidele vastavad õppimis-, elamis- ja kasvatustingimused. Õpilaskodu rühmas võib olla kuni 24 last, kui kooli pidaja koostöös direktori ja hoolekoguga teisiti ei otsusta (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus).

2002. aastal käivitus Eestis õpilaskodude projekt, mille käigus ehitati koolide kõrvale õpilaskodusid juurde ning selle tulemusena suurenes ka riigieelarveliste kohtade arv koolides (vt Tiko, 2003). Hetkel on Eestis Hariduse Infosüsteemi andmeil 58 õpilaskodudega kooli. Õpilaskodudega koole saadab seejuures Eestis pigem negatiivne maine ning neid peetakse tihti nn „lollidekoolideks“ (Paat-Ahi jt, 2011:4).

## 1.2 Ökoloogiline süsteemiteooria

Üks varajasemaid õpilaskodudega koole uurinuid töid on kirjutatud Urie Bronfenbrenneri poolt (vt Bronfenbrenner, 1970), keda tuntakse ühtlasi ka ökoloogilise süsteemiteooria autorina. Ökoloogiline süsteemiteooria rõhutab keskkonna faktorite tähtsust inimarengus. Teooria põhineb Lewin'i väljateoorial (i.k *field theory*), mille kohaselt on ökoloogiline keskkond mõistetav, kui pesadeks jaotatud struktuur milles iga „pesa“ on teise sees justkui vene rahvuslikuks sümboliks peetav nukk matrjoška (Bronfenbrenner, 1977, 1994). Autor eristab (1977) ökoloogilise mudeli

puhul viite süsteemi, mis inimese arengut tema elu jooksul mõjutavad: mikrosüsteem, mesosüsteem, eksosüsteem, makrosüsteem ja kronosüsteem.

Mikrosüsteem on inimese kõige vahetumad suhted, keskkond, igapäevased tegemised ning sotsiaalsed rollid, mis mõjutavad kõige rohkem tema arengut. Kui tavaliselt on lapse peamiseks mikrosüsteemiks kodu, siis õpilaskodus elavate laste puhul on selleks näiteks ka õpilaskoduga kool ise.

Mesosüsteem väljendab kahe või enama mikrosüsteemi vahelisi suhteid, mille vahel laps liigub (Bronfenbrenner, 1977). Näiteks võivad lapse jaoks mikrosüsteemideks olla õpilaskoduga kool ja kodu, mille vahet kooliaasta vältel liigutakse.

Eksosüsteem on kahe või enama mikrosüsteemi vahelised seosed ja suhted, milles vähemalt üks süsteem ei sisalda arenevat isikut, kuid milles aset leidvad sündmused ja protsessid mõjutavad kaudselt isiku kõige vahetumat keskkonda. Näiteks õpilaskodus olevate erinevate rühmade vahelised seosed – ühes rühmas toimuv võib mõjutada lapsi teises rühmas. Bronfenbrenneri (1994) sõnul mõjutab last kõige rohkem eksosüsteemidest vanemate töökoht, pere sotsiaalne võrgustik ja naabruskond. Õpilaskodus elades veedab laps enamuse ajast perest eraldi ning seetõttu väheneb näiteks vanemate töökohta mõju lapsele ning selle asemele võib tulla näiteks midagi õpilaskodu töötajate elust.

Makrosüsteem viitab üldisele kultuuri ja subkultuuri institutsionaalsetele muustritele, näiteks majandus-, poliitilised-, hariduslikud ja sotsiaalsed süsteemid, mis on mikro-, meso- ja eksosüsteemi konkreetset ilmingud (Bronfenbrenner, 1977). Makrosüsteemid on seega ka ideoloogiate kandjad. Näiteks võivad makrosüsteemi esindajaks olla ühiskonnas levinud uskumused, mille tõttu on õpilaskodudega koolidel Eestis pigem halb maine.

Kronosüsteem (Bronfenbrenner, 1994) näitab muutuste mõju isiku arengule läbi aja keskkonnas, kus ta elab. Näiteks õpilaste jaoks võib see olla aja möödumine läbi ühe kooliaasta. Autori kohaselt võib eristada normatiivseid üleminekuid, nagu koolitee alustamine, ja mitte normatiivseid üleminekuid, nagu surm, lahutus, kolimine. Õpilaskoduga kooli siirdumine ja sealne kohanemisperiood laste jaoks üheks mittenormatiivseks üleminekuks.

Bronfenbrenneri kõrval jagab Smolicz (1999) inimese sotsiaalsed suhted kahte gruppi: primaarseks personaalseks ja sekundaarseks personaalseks. Primaarses grupis, kuhu kuuluvad perekond ja sõbrad, on inimese suhted grupi liikmetega personaalsemad, sekundaarses grupis on suhted formaalsemad ning siia kuuluvad näiteks kool ja töö (Smolicz, 1999). White (2004) leidis



antud teooria raamistikus, et õpilaskoduga koolis käivatel lastel kuulub primaarsesse gruppi ka õpilaskodu, kust nad oma väärtusi koduse keskkonna kõrvalt omandavad. Õpilaskodus elava lapse jaoks on seega õpilaskodu üks mikrosüsteemi osa ning asutus võtab teatud ajaks üle rolli, mida tavapäraselt pakuvad lastele kodu ja vanemad.

### 1.3 Õpilaskodu kui kodu eemal kodust

Õpilaskodu lapsed viibivad suurema osa oma kooliaastast kodust eemal, õppides, magades ja lõbutsedes kooli keskkonnas (Martin, Papworth, Ginns ja Liem, 2014). Koolis veedetakse enamasti viis päeva nädalas, vajadusel ka nädalavahetus. Õpilaskodus kui institutsioonis valitsevad omad jäigad reeglid, kodukord ning päevakava, mis määravad ära, millal näiteks ärgatakse, magama minnakse ja süüakse (Unterman, Bloom, Byndloss, Terwelp ja Mdrc, 2016). Ajaks, mil lapsed kodust eemal, õpilaskodus viibivad, võtavad lapsevanema rolli üle kasvatajad. Hodges, Sheffield ja Ralph (2016) nimetavad õpilaskodusid ka kodu eemal kodust kontekstiks (i.k *home away from home*).

Selline keskkond, kus teiste lastega tuleb jagada ruume nii vabal ajal, koolis käies kui ka söögikordadel võib laste, eriti uute õpilaste jaoks olla üsnagi stressirohke (Scott ja Langhorne, 2012). Kohanemine õpilaskodus elamisega võtab lastel enamasti vähemalt kaks aastat aega ning kui algselt õpilaskodusse saabudes heaolutunne langeb, siis peale kahe aastast perioodi tõusevad nii laste õpitulemused, kui ka heaolu (Behaghel jt, 2017). Uued õpilased läbivad esimestel kuudel koolis ka testimise perioodi, mil nende koolikaaslased panevad neid erinevat moodi proovile ning kindlustavad sellega oma sotsiaalse staatuse (Schaverien, 2011; Strömpl, 2002). Prooviperioodil võetakse uus laps õpilaskodus omaks ning määratakse ära tema sotsiaalne staatus ja koht laste omavahelises hierarhias, mis mõjutab tema edasist käekäiku teiste laste keskel (Cree, 2000). Mason (1997) toob välja, et üleminekuperioodil, mil laps siirdub õppima kodust eemale õpilaskoduga kooli, mängivad selles, kui raskeks või kergeks see üleminek lapse jaoks kujuneb, rolli tema enesekindlus, enesehinnang, oskus luua sõprussidemeid, huvi spordi vastu ja ning eelnev kogemus muutustega. Selle kõrvalt hõlbustavad õpilaskodu keskkonnaga harjumist head suhted õpilaskodu töötajatega ning see, kui lapse õde või vend õpib samas koolis (Mason, 1997).

Nii Mason (1997) kui Schaverien (2011) toovad sportimise välja kui toimetulekustrateegia, mis aitab lastel gruppi sulanduda ning leevendab koduigatsust, mida kodust eemal olemine tekitab. On arvatud ka, et nii õpilaskodu reeglid, kodukord aga ka traditsioonid, sümbolid ja rituaalid

aitavad kaasa kollektiivse identiteedi tekkimisele koolis (Martin, Papworth, Ginns ja Malmberg, 2016). Martin jt (2016) leidsid oma rahvusvaheliselt läbi viidud uuringus, et mida pikemalt laps õpilaskodus elab, seda suurem on tema grupikuuluvus tunne ning tajutud side kaaslastega.

Hodges jt (2016) uurisid oma töös kahte erinevat õpilaskodu ja järeldasid, et lapsed tunnevad, et õpilaskodu keskkond ei paku neile vajalikul määral emotsionaalset tuge ning tajuvad, et nende arvamust ei võeta koolis neid puudutavaid otsuseid tehes piisavalt arvesse, tuues välja õpilaskodu jäigad reeglid ja formaalsused. Kui lastelt küsiti, kes nende arvates õpilaskodu keskkonnas kõige toetavamad isikud on, siis tüdrukud arvasid, et nendeks on kasvatajad ja sõbrad, suurem osa poisse pidasid selleks isikuks aga vanemkasvatajat, kes oli ka õpilaskodu juhi rollis (Hodges jt, 2016). Samas, kui uuriti sama töö käigus, kelle poole nad mure korral pöördusid, siis tüdrukud vastasid, et sõprade poole, põhjendades seda asjaoluga, et kasvatajatega on keeruline suhelda, poisid viitasid aga taaskord vanemkasvatajale, millest autorid järeldasid, et poisid võivad vanemkasvatajat tajuda vanemliku figuurina.

#### 1.4 Õpilaskodus elamise positiivsed ja negatiivsed mõjud lapsele

Kiindumisteooria (Bowlby, Ainsworth, Boston ja Rosenbluth, 1956) asetab lapsevanema ja lapse vahelise suhte lapse akadeemilise ja mitteakadeemilise arengu keskpunkti. Õpilaskodus käivad lapsed veedavad suurema osa ajast kodust eemal ning see võib nad jätta ilma positiivsest vanemlikust mõjust (Martin jt, 2014). Mitmed uuringud on leidnud, et lapse ja vanema vahelised suhted, mida iseloomustab konfliktisus ja toetuse puudumine on hiljem seotud noore täiskasvanu madala enesehinnangu ja –enesetõhususega (Bagley, Bertrand, Bolitho ja Mallick, 2001) ning ärevuse ja depressiooniga (Cumsille ja Epstein, 1994). Seega on õpilaskodudega koolid osadele lastele justkui varjupaigad, mis annavad neile võimaluse eemal viibida kodusest negatiivsest õhkkonnast, vägivallast, ärakasutamisest ja vanemliku hoolitsuse puudumisest (Schaverien, 2011; Scott ja Aleisha Langhorne MPH, 2012).

Õpilaskodude kohta leitavad uurimused on jõudnud laias laastus kahesugustele järeldustele: ühed tööd on leidnud, et seda sorti koolid kasvatavad lastes iseloomu ning mõjuvad neile hästi, teised tööd räägivad lastele tekitatud emotsionaalsele kahjust, mis võib edasi kanduda täiskasvanuikka, aga nagu Elias jt (2012) Kanada internaatkoolide näitel leidsid, ka järgmistesse põlvkondadesse. Ühe uuringu õpilaskodu mõjust õpilaste akadeemilisele ja mitteakadeemilistele tulemustele viis läbi Õpilaskodude Assotsiatsioon (TABS, 2013 läbi Martin jt, 2014), kus uuriti Ameerika

Ühendriikide sama sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaskodus elanud ja õpilaskodus mitte elanud laste kogemusi. Tulemused näitasid, et 68% õpilaskodus elanud lastest (ja 42% õpilaskodus mitte elanud lastest) arvas, et kool on arendanud neis mitteakadeemilisi omadusi nagu distsiplineeritus, iseseisvus, täiskasvanulikkus, kriitiline mõtlemine ja koostöö oskus ning 95% õpilaskodus elanud lastest (ja 86% õpilaskodus mitte elanud lastest) oli kooli akadeemilise kogemusega rahul. Uuringust selgus ka, et 87% õpilaskodus elanud lastest (ja 39% õpilaskodus mitte elanud lastest) arvas, et kool valmistab neid ette kolledžiks. White (2004) uuris oma töös õpilaskodu, kus elasid lapsed nii Austraaliast, kui ka väljastpoolt riiki ning leidis, sarnaselt TABSi uurimusele, et lapsed tunnevad, et õpilaskodus õppimine on neid iseseisvamaks muutnud. Lisaks leidis autor, et õpilaskodus elanud lapsed on võrreldes ajaga, kui nad õpilaskodus ei elanud, rohkem avatud multikultuursusele. Näib, et õpilaskodudega koolid käivad ajaga kaasas, pakkudes lastele paremaid elamistingimusi ja ressursse, erinevaid sportimisvõimalusi ja kooliväliseid tegevusi, milleks neil kodus elades võimalusi ei pruugi olla (Hawkes, 2011 läbi Martin jt, 2014). Tulemuste põhjal võib eeldada, et õpilaskoduga koolid arendavad laste akadeemilist potentsiaali ning valmistavad neid ette iseseisvaks eluks, kuid eelnevalt mainitud uuringud ei võta arvesse suhteid, kui üht kogemuse tähtsalt osa, mistõttu ei anna nad arvatavasti õpilaskodu mõjudest lastele täielikku ülevaadet.

Schaverien (2011), olles töötanud 20 aastat kliinilise psühholoogina, leidis, et paljud tema varasemalt õpilaskodus elanud kliendid ei suuda moodustada püsivaid intiimseid suhteid, nähes neid ohustavana ja katkestades suhted järsult. Autor nimetas sellise käitumismustri õpilaskodu sündroomiks (i.k. *boarding school syndrome*), mis tekib varajases eas katkenud suhetest primaarsete hooldajatega ning kohanemisena õpilaskodu jäigas süsteemis hakkama saamiseks. Varajase koduse kiindumissuhte katkemisel ning puudumisel õpilaskodus, vormivad lapsed enda ja väljendamata emotsioonide ümber kaitsva kihi, mis jätab nende tõelise mina varju ning aitab neil koolis hakkama saada (Schaverien, 2011). Duffell (2000) nimetab sellist lapse toimetulekuviisi õpilaskodus ka „strateegiliseks ellujäämise iseloomuks“, mille tulemusena on lapsed pealtnäha õpilaskodus hästi kohanenud ning edukad, tegelikkuses aga suures segaduses, madala enesekindlusega ning pidevalt valvel, suutmata kedagi usaldada. Madal enesehinnang ning suutmatus lähedasi usaldada kandub mõlema autori sõnul suure tõenäosusega edasi ka täiskasvanuikka (Duffell, 2000; Schaverien, 2011).

## Probleemipüstitus

Õpilaskodud erinevad mitte-õpilaskodudega koolidest mitmel moel, kuid peamine erinevus seisneb selles, et lapsed veedavad enamuse oma kooliaastast kodusest keskkonnast eemal, õpilaskodus elades. Shavern (2011) ja Duffell (2000) räägivad oma retroperspektiivses töös õpilaskodusse elama siirdumise protsessist ja selle negatiivsetest mõjudest lastele emotsionaalsele tervisele, mis kanduvad edasi ka nende edasisse ellu. Hodges jt (2016) uurisid õpilaskodu kasvatajate, õpetajate ja teiste kooli spetsialistide suhteid lastega ning nende rolli laste igapäevaelus. Mitmed uuringud on leidnud, et õpilaskodud valmistavad lapsi edasiseks eluks ette nii akadeemiliselt kui ka emotsionaalselt, kuid samal ajal nenditakse, et sellise elukorralduse mõjud lastele on erinevad.

Õpilaskoduga koolid on Eestis olnud juba aastakümneid ning hetkel on Eestis kokku 58 õpilaskoduga kooli. Nende seas töötavad näiteks käitumis- ja tundeeluhäiretega lastele suunatud erikoolid ja haridusliku erivajadustega õpilastele suunatud sanatoorsed internaatkoolid. Eestis õpilaskodude peamiseks eesmärgiks pakkuda lastele arenguks turvalist keskkonda, mida kodu oma sotsiaalsete probleemide ja halva keskkonna tõttu ei pruugi võimaldada.

Eesti kontekstis on varasemalt uuritud õpilaskodus käivate laste ja nende vanemate arvamusi ja tõlgendusi õpilaskodude kohta. Samas peab nentima, et enamuse siinseid teadmisi õpilaskodude mõjudest tulevad lääne uuringutest ning Eesti õpilaskodudega koolide mõju kohta tehtud uuringuid ja infot on äärmiselt vähe, kui üldse. Võttes aga arvesse õpilaskodude võimalikke mõjusid ja nende üsnagi pikka ajalugu Eestis, leian, et antud valdkonnale on oluline tähelepanu pöörata. Sellest tulenevalt on töö eesmärk uurida õpilaskodus õppinud noorte tõlgendusi koolis veedetud aastatele ja selle mõjusid nende praegusele elule.

Töö uurimisküsimused:

- Millised on õpilaskoduga koolis õppimise põhjused noorte endi tõlgendustes?
- Kuidas esitavad noored oma elu õpilaskodus?
- Kuidas kirjeldavad noored õpilaskodus elamise ajal toimunud suhtlust teiste lastega, kasvatajatega ning oma perekonnaga?
- Millised on õpilaskodus õppimise mõjud noortele nende endi tõlgendustes?

## 2. Meetod

Käesolev töö toetub kvalitatiivsele uurimisviisile. Kvalitatiivse uuringu puhul uuritakse, kirjeldatakse ja tõlgendatakse pigem väikse arvu osalejate isiklikku ja sotsiaalset kogemust ning maailmavaadet kui püütakse tõestada püstitatud hüpoteesi paikapidavust suure valimi kaudu (Laherand, 2008: 20). Pidades silmas antud töö eesmärki, milleks on uurida õpilaskodus õppinud noorte kogemusi ja tõlgendusi koolis veedetud aastatele, toetab kvalitatiivne uurimisviis selle saavutamist.

### 2.1 Andmekogumismeetod

Uurimuse andmekogumismeetodiks oli poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis andsid võimaluse osalejate vastuseid intervjuu käigus täpsustada ning rääkida teemadel, mis ei olnud intervjuu kavas kirjas, kuid mis vestluse käigus esile kerkisid. Tagasisaade omab tähtsust just tänapäeva seisukohast. Tegemist on retroperspektiivse uurimusega, kus noored meenutavad minevikku olevikust lähtuvalt. Kuna sain inspiratsiooni Anneli Juki (2015) õpilaskodu laste kogemusi ja arvamusi uurinud tööst ning teatud mõttes on minu töö tema uurimuse edasiarendus, siis kasutasin oma töös intervjuukava koostamisel tema töö intervjuukava.

### 2.3 Uurimuses osalejad

Noorte nimed on konfidentsiaalsuse tõttu töö analüüsi osas muudetud. Uurimuses osalesid kolm noort (Mari, 24 a., Maali, 26 a. ja Priit, 25 a.), kes olid varasemalt sanatoorses õpilaskoduga koolis õppinud, mulle isiklikult tuttavad ning kellega oli seetõttu üpris kerge kontakti saada ning intervjuud kokku leppida. Mari ja Maali õppisid ja elasid sanatoorses õpilaskodus pikemalt, vastavalt üheksa ja kuus aastat ning Priit lühemalt, kolm aastat. Täna on Mari kahe lapse ema ning üksikvanem ja töötab teenindussektoris. Maali elab üksi ning töötab juhatajana ning Priit töötab tõstukijuhina ja on suhtes.

Mariga toimus intervjuu tema kodus ning Maali ja Priiduga kohtusime kohvikus. Intervjuud salvestasin diktofoniga ning ajaliselt kestsid nad 47:09 minutit, 54:47 minutit ja 1:07:16 minutit.

## 2.4 Andmeanalüüs

Käesoleva töö analüüsi meetodiks oli kvalitatiivne sisuanalüüs kuna see keskendub keele kui kommunikatsioonivahendi tunnusjoontele ning sisule (Laherand, 2008). Olles intervjuud transkribeerinud, tegin materjalide põhjal märkmeid ja vaatasin, millised teemad noorte räägitust silma torkavad. Selline intervjuude avatud kodeerimine võimaldas tähelepanu pöörata ka teemadele, mis osalejate intervjuudest esile kerkisid ja mida töö uurimisküsimused ei käsitle, näiteks õpilaskodu koduks nimetamine. Jagasin esilekerkinud märksõnad erinevatesse alateemadesse ja selle põhjal tekkis ka andmeanalüüsi ja arutelu täpsem struktuur.

## 2.5 Uuriija refleksiivsus

Olen varasemalt oma elus õpilaskoduga koolis õppinud ning sealse eluga selle kaudu kokku puutunud. Uurimuses osalejad olid minu kunagised koolikaaslased, kellega oli seetõttu lihtne kontakti luua ning intervjuude kokkuleppimine oli üsna sujuv. Ühise kogemuse ja juba varasema tutvuse tõttu võeti mind arvatavasti kui insaiderit ning intervjuudel valitses hea õhkkond ning osalejad olid üpris avatud oma kogemusest rääkima. Enne igat intervjuu algust kõnelesime noortega oma üldisest käekäigust ning tahes-tahtmata hakkasid nad kõik juba selles etapis õpilaskodust ja oma mälestustest rääkima. Vaid Priit oli intervjuu alguses üpris napisõnaline ning avanes alles intervjuu lõpu poole. Kuna õpilaskodus elasid noored külg-külje kõrval oma eakaaslastega, siis rääkisid nad intervjuudes ka oma koolikaaslastest. Tundsin, et osalejaid julgustas mõneti rääkima ka asjaolu, et ma nendega oma kogemusi jagasin. Selle tulemusena kerkis nende poolt esile veel teisigi teemasid, mis analüüsi ja tulemuste osas arutusele tulevad. Võib ka olla, et kuna tundsin noori varasemalt, siis ei rääkinud nad mõningastel teemadel, millest nad mitte-tuttava intervjuueerijaga oleksid rääkinud, näiteks suhetest õpilaskodus. Andmete loomise protsessi mõjutas arvatavasti ka asjaolu, et noored rääkisid minu, kui insaideriga mõneti õpilaskodule omast kõnekeelt kasutades, mida andmete analüüsis märkasin ja mida tõlgendada oskasin. Seega toetusin andmete tõlgendamisel ka oma varasemale õpilaskoduga koolis õppimise kogemusele.

### 3. Analüüsi tulemused ja arutelu

Käesolevas osas toon välja uurimuse tulemused ning arutelu, mis on organiseeritud alateemade kaupa. Uurimuse alateemad on järgmised: õpilaskoduga kooli sattumise põhjused, õpilaskoduga kohanemine, igapäevaelu õpilaskodus, õpilaskodu kui kodu, omavaheline suhtlemine õpilaskodus ja pereliikmetega, kiusamine ja uute laste testimine ning õpilaskodu tajutud mõju.

#### 3.1 Õpilaskoduga kooli sattumise põhjused: noorte enda ja teiste kogemused

Seaduse kohaselt toetavad õpilaskodudega koolid Eestis hariduse omandamist juhul, kui kodused probleemid ning keskkond seda ei soosi (vt nt Eesti põhikooli – ja gümnaasiumiseadus), näiteks vanemate alkoholi probleemide ja majanduslike ja sotsiaalsete raskuste korral peres, nagu minu uurimuses osalejad välja toovad.

Näiteks räägib Mari, et pidi juba enne koolis käimist oma nooremate õdede eest hoolt kandma, kuna ema oli suurema osa ajast tööl ning jättis vastutuse tema kui vanima lapse õlgadele.

Mari: „*Et miks meid sinna soovitati panna, oli see, et me olime mitte kõige paremas seisus perekond... ehk siis majanduslikult kõige paremini hakkama saav. Jaa kuna me ei omand ka mingit kinnisvara ega midagi. Ses suhtes, et meil ei oldki endal mitte midagi. Et me elasimegi üürikorterist üürikorterisse /.../ Et sotsiaalametist või niimoodi meid suunati meid sinna kooli. Et, olid kindlas kohas, nädalaaega jutti, mis iganes, et ma saan keskenduda oma õppimistele ja asjadele ka, mitte, et pea olema kodus õdedele põhimõtteliselt ema eest ja minu ja lapse ning õpilase töö jääb siis vahepeal nagu ära.*“

Mari näeb kooli sattumise põhjuslikku seost koduse nigelaga majandusliku olukorraga, mis jättis varju tema arengu kohapealt vajalikud aspektid, näiteks õppimise.

Ka Priit räägib kodustest raskustest, ent lisaks veel vanemate alkoholi probleemidest ja perevägivallast.

Priit: „*No tülisid oli palju... Nagu vanemate vahel /.../ No vaata, mu ema on alkohoolik. Siis mu vanaema pani meid ((kooli nimi)) kuna nagu... Me ei saanud kodus süüa ega midagi. Ja mu vanemad olidki alkohoolikud...*“

Seega pakkus õpilaskoduga kool Priidu ja Mari jaoks ajutist kaitset halva perekeskkonna ja koduvägivalla eest, andes neile võimaluse õppetööga tegeleda, tagades lastele söögikorrad ning pakkudes varju ka näiteks koduvägivalla eest.

Maali räägib alguses, et kooli sattumise põhjuseks oli tema tervislik seisund ning sagedased haigused: „*Mm, haige olin koguaeg. Sellepärast saadeti mind sinna ära ((õpilaskoduga kooli)). Minema haige laps! ((naer))*“ Alles intervjuu lõpus toob ta koolist rääkides välja asjaolu, et sai hiljuti nende perega tegelenud sotsiaaltöötajalt teada, et üks põhjus, miks ta õpilaskoduga kooli õppima suunati oli mõningased kodused raskused: „*No sest mul endal oli see haigus aga üks ema põhimõtteliselt pold. Siis ka tänu sellele... Et, isa ei saanud nii väga hoolitseda. Meil oli ka ikka veits seda kodust teemat. Sellest ma sain muidugi hiljem teada. Ma ei teadnud, et see oli probleem. Minu jaoks ei olnud...*“

Maali tajus kodust olukorda teistmoodi, kui täiskasvanu – see, mis oli täiskasvanu jaoks probleem, tema jaoks ei olnud. See tuleb sellest, et laps on sotsiaalne toimija, kes vastavalt oma kogemustele, oskustele ja teadmistele tõlgendab iseend, end ümbritsevaid inimesi ja toimuvat (Corsaro, 2011). Näib, et täiskasvanud on Maali õpilaskodusse suundumisel otsustusprotsessist ning arutelust kõrvale jätanud, seletamata õpilaskodusse suunamise täpsemaid põhjuseid ning õpilaskodu enese konteksti.

Võimalik, et kunagisi koduseid probleeme on noortel kergem tunnistada kuna nad on kooli juba natuke aega tagasi lõpetanud ega ei ela enam kodus. Jukk (2015) leidis oma töös, et lapsed, kes õpilaskodus elavad, ei tunnista oma koduseid probleeme, vaid räägivad õpilaskoduga kooli sattumisest, kui oma teadlikust otsusest ja põhjendavad seda eelmises koolis olnud probleemidega. Oma kodustest probleemidest rääkimine võib üpris raske olla ning see, et Maali neist lõpuks ikkagi räägib, võib tuleneda ka varasemast tutvusest ja usaldusest.

Maali räägib ka sellest, kuidas ta märkas aja möödudes, et mitmed lapsed jõudsid sanatoorsesse kooli tervisevälistel põhjustel.

Maali: „*No igastahes, kui ma tol ajal veel tulin, siis tuli palju selliseid, kellel olid hingamisteede haigused või noh, hingamisteedega teemad. Aga lõpus, mulle tundus, et, ee, on pool Kaagvere. Nagu Kaagvere, nagu pätid tulid. /.../ No nagu Julia tuli sellepärast, et tal teine variant oli Kaagvere. Ja siis ta tuli sinna. Et, ee, nagu suht suvalt... Mitte nagu suvalt aga nagu, sellist, seda teemat enam ei olnud, et keegi oleks haige. Arvasid ((lapsed, kes juba varasemalt õpilaskodus)), et nad ((uued lapsed)) on, kui nad tulevad, aga tegelikult ei olnud. Naljakas.*“

Huvitaval kombel räägib Maali siin sanatoorse õpilaskoduga kooli rolli muutumisest ajas, mille üle arutavad oma töös ka Paat-Ahi jt (2011). Eelnimetatud autorid toovad oma uuringus välja, et sanatoorsetes koolides käis aastatel, kui uurimus läbi viidi üha rohkem lapsi, kes ei ole seal mitte



niiväga oma tervise tõttu vaid pigem perekondlike probleemide ja lapse käitumishäirete pärast. Antud probleem tuleneb sellest, et sanatoorsete koolidega tegeleb Haridus- ja Teadusministeerium, kelle pädevusse ei kuulu tervishoiuga tegelemine, mis on sanatoorsete koolide definitsiooni osaks (Paat-Ahi jt, 2011).

### 3.2 Õpilaskoduga kohanemise kolm etappi

Lapsed eemalduvad õpilaskoduga kooli õppima minnes kodust kui harjumuspärasest ja enda jaoks tuttavast mikrosüsteemist ning peavad kohanema eluga õpilaskodus. Intervjuusid analüüsides oli märgata kõigi kolme noore puhul erinevaid õpilaskodus kohanemise etappe, mida eristan, nimetades neid algus, keskpaik ja lõpp.

Näib, et alguse etapp on lapse jaoks õpilaskodus enamasti suur muutus, kuna suundutakse eemale kodust, vanematest ja sõpradest, mis on lapse peamine ja talle tuttav mikrosüsteem. Näiteks räägib Priit, kes suundus õpilaskodusse õppima kolmandast klassist, sellest järsust üleminekust ja negatiivsetest mõjudest oma hinnete.

Priit: „Tuli klassi ((vanaema)) ja tõmbas mulle riided selga ja läksimegi otse ((kooli nimi)). See oli päris masendav tegelikult. Mul olid, seal koolis, kus ma olin ((kooli nimi)), nii head hinded, neljad-viied. Ja nii, kui ma ((kooli nimi)) läksin, siis läks kõik perse.“

Õpilaskoduga koolid on mõeldud küll õppimise toetamiseks kuid Priidule mõjus õpilaskoduga kooli õppima minek pigem halvasti. Behaghel jt (2017) toovad oma töös välja, et algselt õpilaskoduga kooli minnes langevad nii lapse heaolu kui ka hinded, mis kohanemisel taaskord tõusevad. Vanaema ootamatu ilmumisega kooli ning sealt edasi õpilaskoduga kooli suundumisega kirjeldab Priit ootamatuid muutusi oma mikrosüsteemis. Seejuures räägib ta sarnaselt Maalile asjaolust, et temaga ei arutatud õpilaskodusse minemist, mis muutis õpilaskodusse siirdumise ootamatuks ning emotsionaalselt raskeks sündmuseks ja nagu ta ka hiljem kirjeldab, protsessiks.

Maali, kes sarnaselt Priidule suundus õpilaskoduga kooli õppima mitte-õpilaskoduga koolist, pärast kolmanda klassi lõpetamist, räägib emotsioonidest, mis teda kodust lahkumisel valdasid.

Maali: „Siis oli kõik väga uus ((naer)). /.../ Noo, veider tundus kõik... Et, ma käisin ju täitsa tavalises koolis /.../ Siis, ää, mai tea, üldse oli veider, et sinna elama pidi jääma.“

Siin tuleb Maali jutust välja õpilaskodudega koolide suurim erinevus mitte-õpilaskoduga koolidest. Kui muidu käivad lapsed igapäevaselt kodu ja kooli vahet, siis õpilaskoduga kooli

puhul jäävad nad kooli keskkonda ka ööseks ning jagavad eakaaslastega ühiseid ruume. Selline elukorralduse muutus võib kõrvaltvaatajale väike tunduda, kuid on tegelikult lapse jaoks, kelle peamiseks maailmaks on kodu, kus magatakse ja kool, kus õpitakse, suure tähtsusega. Muutuse tulemusena tekib lastel õpilaskodusse elama suundumisel tihti koduigatsus ja hüljatustunne, millega toime tuleb tulla.

Maali sõnul aitas tal õpilaskodus kohaneda Sandra: „Aga ei noh, ma Sandra leidsin kohe esimesel päeval ja ta võttis mu oma tiiva alla – ta oli juba aasta olnud ((naer)). /.../ Ja siis ta küsis, kas ma tahan temaga ühes riidekapis olla ((üldine naer)). Ja sealt läks kõik, mai tea, väga palju rohkem ei mäletagi... Kurb oli ikka algul. Väike, ikkagi ja kodust ära, et... Agaa, ma arvan, et see läks kiiresti üle, kui kõigega tuttavaks sai.“

Maali kogemus on see, et kui laps leiab õpilaskoduga koolist kasvõi ühe inimese, kes on nõus tema sõber olema ja kes on juba nii-öelda sees, siis tema tuules on kohanemine lihtsam. Ka Mander, Cohen ja Pooley (2015) ning Manson (1997) on leidnud, oskus sõprussidemeid luua kergendab laste jaoks õpilaskodusse elama siirdumise protsessi. Sandra-poolne pakkumine Maalile, olla temaga ühes riidekapis, on seejuures õpilaskodus levinud kõnepruugis lapse omapärane viis pakkuda teisele lapsele oma sõprust. Kuna lapsed saavad tavaliselt ise oma kappe valida, siis sõbrad kasutavad enamasti ühte kappi. Lisaks sellele ütleb Maali, et varasemalt tavalises koolis käimine mängis õpilaskoduga kooli siirdumisel omaette rolli. Seda arvatavasti seetõttu, et mitte-õpilaskodu kooli ja õpilaskoduga kooli vahel on fundamentaalsed erinevused, näiteks eelnevalt väljatoodud asjaolu, et lapsed ööseks koju minemise asemel õpilaskodusse jäävad.

Uurimuses osalejate jutu põhjal näib, et peale teatud aja möödumist harjutakse eluga õpilaskodus, seda võib nimetada keskfaasiks. Selles faasis õpitakse aktsepteerima õpilaskodus elamist, kuid kodust kooli lahkumine on laste jaoks enamasti endiselt raske:

„Et ta mulle meeldis mulle või ei meeldind... Et see oli kuidagi iseäranis mõistetav – ma olen seal ja ma pean olema. Ja siis see sai... No alguses oli siuke, et „Aa, ma pean jälle minema“, aga lõpus oli ikkagi see, et realselt oli nagu kodu põhimõtteliselt tegelikult. Et see ei olnud enam see koht, kus sa pead minema või, et see... Mõtlesid selle enda jaoks koduks.“ (Maali)

Õpilaskodu koduks nimetades ja siis öeldes, et tegelikult justkui mõtles kooli koduks näitab seda, et Maali ei pidanud kooli siiski koduks, vaid tema jaoks oli see pigem viis ratsionaliseerida seal viibimist. Õpilaskodu endale koduks mõtlemine võib sel juhul toimida, kui üks keskfaasi osa ja

toimetuleku strateegiaid, mis lastel õpilaskodus viibimisega aitab leppida ning koduigatsust leevendab.

Lisaks harjuvad ja võtavad lapsed keskmises kohanemisetapis omaks õpilaskodule omase institutsionaalse kultuuri - nad teavad nii kirjutatud, kui kirjutama reegleid ja rutiine ja oskavad osavamalt nende vahel laveerida ning käituvad julgemalt. Eelnevalt oli näha, et Maalil aitas kooli sisse elada Sandra, kes oli juba koolis aasta käinud ning see tegi tema jaoks sisseelamise õpilaskodusse kergemaks. Sarnaselt räägib sellest ka Mari, kes kirjeldab seda kuidas vanemad lapsed uusi lapsi õpilaskodusse vastu võtsid.

Mari: *„Et siis, kui meie olime juba end sinna sisse eland ja siis need uued hakkasid tulema vahepeal, kas väiksemad või suuremad, siis... Siis minu arust me olime ikka päris palju teistele toeks. Et aitasime sisse elada, olla käia ja teha ja... Ja kutsusime endaga kaasa ja ikka oli... /.../ Eks neil ((õdedel)) oli ka selle võrra vähe lihtsam kooli sisse elada, et kuna vanem õde oli juba ees olnud.“*

Mari rõhutab siin seda, et pärast teda kooli saabunud õdedel oli kergem ning annab sellega mõista, et temal endal oli õpilaskodus raske kohaneda. Ka Mason (1997), kes uuris oma töös kolmekümne seitsme lapse õpilaskoduga kooli siirdumist, leidis, et õdede ja vendade kohalolu tegi laste jaoks õpilaskodus kohanemise kergemaks. Mari räägib muuseas ka sellest, et vajadusel pakkus ta õdedele ka kaitset teiste laste eest: *„Et ma mäletan, et mis neil olid seal mingid kaklemised ja jagelemised kellegiga kuskil või mis iganes, siis oli nooremal õel, et „Ma kutsun oma suurema õe praegu et... See ajab asjad nii korda, et on aetud!“* Koolis käivad õed-vennad pakuvad noortematele kaitset kiusajate eest ning isegi kui lapsed oma eakaaslasi ega kasvatajaid ei usalda, pöörduakse oma muredega suure tõenäosusega õdede-vendade poole.

Noorte räägitu põhjal näib, et kohanemise lõpufaasis on lapsed enamasti õpilaskodus gruppi sulanud ning endale sõbrad leidnud isegi siis, kui nad võib olla algses või keskmises kohanemisfaasis grupikuuluvustunnet teiste laste seas ei tunne. Kõik kolm noort kirjeldavad seda perioodi õpilaskodus kui aega, mil teiste lastega oli tekkinud teatud side. Maali, Priit ja Mari kirjeldavad kõik seda perioodi natuke erinevalt. Mari räägib näiteks sinna faasi jõudmiseks kulunud ajast:

*„Et see oli jaa, ikka lõpu poole, kui me koos koguaeg olime jaa, rääkisime jaa, suhtlesime jaa ja mõtlesime jaa.. /.../ Jaa, et see võttis ikka päris palju aega, et... ((naer)).“*

Õpilaskodus kohanemise aeg on iga lapse jaoks erinev ning seetõttu on seda raske täpselt määratleda, näiteks Mari jaoks oli see subjektiivselt pikk aeg. Erinevad autorid on õpilaskodus kohanemise perioodiks pakkunud erineva pikkusega perioode, kahest nädalast kuni kahe aastani (vt nt Fisher, Frazer ja Murray, 1986; Behaghel jt, 2017). Sarnaselt Marile räägib Maali tekkinud ühtsustundest ning ka koolilõpetamise-eelsest kurbusest.

*„Vahepeal me ju veel mõtlesime üheksandas klassis, et „Oo, nii kahju, et see pole keskkool.“ Tahtsime... Ei tahtnud üldse lahku minna klassiga ja Sandraga ja nii...“*

Maali ja Mari poolt välja toodud grupikuuluvustunde tekkimist kolmanda kohanemisfaasis toetab ka Martini jt (2016) töö, kus autorid järeldavad, et mida kauem on lapsed õpilaskoduga koolis käinud, seda suurem on ka nende tajutud side ja ühtekuuluvustunne teiste lastega.

Priit räägib aga erinevalt Maalist sellest, kuidas tema alles pärast koolist lahkumist hakkas õpilaskodu igatsema.

Priit: *„Ma nii väga tahtsin ((kooli nimi)) ära minna, nagu täiega ikka. Ma olin nii õnnelik, kui ma ära läksin nagu. Ja siis, kui läks mingi aasta mööda või, või pool aastat, siis ma hakkasin igatsema seda. Ma ei tea kuidas, aga hakkasin igatsema täiega. /.../ Kõik seda seltskonda /.../ Üldse seda kõike. Seda õuet ja... Nagu seda hoovi ja...“*

Priidu jutus ilmneb huvitav vastuolu kuna oma jutu järgi ei harjunudki ta õpilaskoduga ning jäi koolis viibides justkui esimesse kohanemisfaasi. Alles pärast õpilaskodust lahkumist, kui ta pidi kohanema uue kooliga, leidis ta, et õpilaskodu on nii-öelda hea ning hakkas seda igatsema. Selline õpilaskoduga kooli igatsemine võib Priidu puhul tulla sellest, et ta oli olukorras, kus uues kooliga kohanemisel tundus õpilaskodu oma keskkonna ning inimestega palju tuttavam ning seetõttu ka armsam.

### 3.3 Õpilaskodu kui „kodu“ noorte jutustustes

Nagu varasemalt selgus, võib õpilaskodu enesele koduks mõtlemine toimida, kui toimetuleku mehhanism (vaata lähemalt lk 18). Huvitaval kombel nimetasid nii Priit, kui ka Maali intervjuudes õpilaskodu koduks ning kirjeldasid kooli ja õpilaskodu üpris detailselt.

Priit: *„Ma arvan, et ma olin seal nagu omas kodus. Ma olingi ju, mitu aastat ((koolis)), ma ei mäleta mitu aastat.“*

Moore (2000) toob oma töös välja, et sõna „kodu“ kasutatakse tihti kui metafoori, andmaks edasi oma erilist suhet mingi kohaga. Erinevad autorid on seda metafoori sidunud erinevate

tähendustega. Manzo (2005) uuris oma töös 40 inimese suhet mõne kohaga ja leidis, et kohad muutuvad inimeste jaoks eriliseks läbi nendega seonduvate kogemuste, nagu mingi eluetapi läbimine ja tähtsale arusaamisele jõudmine aga ka isiklik kasv. Kuna noored kirjeldavad läbi töö oma erinevaid kogemusi kooliga kohanemisel ja sealsetes suhetes, siis võib eeldada, et õpilaskoduga koolis käimine oli noorte elus oma rõõmude ja raskustega üks tähtsaid elu etappe, mille tõttu teda retroperspektiivselt koduks nimetatakse. Maali kirjeldab koolist kui kodust rääkides ka õpilaskodu õhkkonda.

Maali: „*Ma mäletan, käisime isegi pesemas ära, mul olid need riided millega ma magasin... No mitte nagu pidžaama, millega sa magasinid aga riided millega sa olid omas toas, nendega käisime võimlas ((üldine naer)). No ikka kodu, mis kodu! See ei ole niisama noh.*“

Maali jaoks tegi õpilaskodu koduks sealne tuttav ja vaba õhkkond, millega harjutud oldi. Tema lihtne näide riiete valikust õpilaskodus liikumisel iseloomustab hästi asjaolu, et õpilaskodu ja sealsed inimesed muutuvad õpilaskodus kohanedes laste jaoks tuttavaks. Mari küll ei nimeta õpilaskodu oma kirjeldustes koduks, kuid toob mitmel korral välja õpilaskodu rolli oma lapsepõlves.

Mari: „*Ei, ma arvan, et see oli üks mu elu paremaid aegu seal kindlasti. Et igas mõttes. /.../ Koguaeg sul oli käe-jala juures keegi, et sa ei olnud kunagi üksi. Samas sa olid piisavat vaba, et teha igasuguseid lollusi ((naer)). Et jah, eii, see oli kõik päris tore tegelikult...*“

Kuna kõik kolm noort suunati õpilaskoduga kooli koduste probleemide tõttu, siis võib õpilaskodu neile sümboliseerida turvalist keskkonda, mis näiteks majanduslike raskuste, vägivalda ja alkoholi probleemide eest varju pakkus. Seamoni (2015) sõnul seostatakse kodu kontseptsiooniga tuttavat ja turvalist tunnet, iseenesestmõistetavust ja mugavust ning kohta, kus enamus ajast viibitakse. Lisaks veedavad lapsed suurema osa oma õppeaastast õpilaskodus, ning koolis veedetud aeg muudab ta omal moel koduks. Näiteks kirjeldab Maali pärast nädalavahetus kooli naasmist: „*Ja siis tulid koju, koju tagasi ((üldine naer)). See oli siuke põhiline kodu jah.*“

Priidul on õpilaskodule tagasi mõeldes raske meenutada kasvatajaid ning ta nendib, et ta mäletab neid vähe, samas mäletab ta õpilaskodu ja seda ümbritsevat keskkonda väga hästi.

Priit: „*See maja oli seest lahe. See ümbrus oli lahe, ümbruskond... /.../ Kõik see tee, kuidas sinna ((koha nimi)) läks oli lahe ja... Vaata, me läksime sealt klasside tagant, sealt metsast alla. Sealt läks üle väikse oja. Ja siis mööda jõeäärt läks tee. Seda ma mäletan jumala hästi.*“

Schaverien (2002) sõnul võivad õpilaskodus kasvavad lapsed perekonnast eemal viibimise tõttu inimeste asemel hoopis hoonetesse kiinduda, mis laste jaoks õpilaskodus enamasti samad on ning sellega neile stabiilsust pakuvad. Õpilaskodu hooned saavad lastele aastate jooksul tuttavaks ning nad tajuvad neid võrreldes oma katkenud peresuhtega turvalisemana (Schaverien, 2002). Seega näitab Priidu kirjeldus taaskord, et ta tundis end kooli keskkonnas turvaliselt ning võib eeldada, et õpilaskodu pakkus talle seega varasemalt mainitud koduste probleemide eest varju.

Maali: „Aga jaa, mulle meeldis ikka see loodus kõik ja see jõgi jaa /.../ Ja igasugused need mäed, mis seal olid ma mäletan. Nii palju sai käidud seal. Lihtsalt niisama jalutamas. /.../ Aga siis me olime seal nii looduse sees ja see mulle meeldis täiega. /.../ Mingid ojad ja asjad olid seal. Tead mai mäleta. Ausalt öeldes peaks kunagi vaatama sinna uuesti minema ((naer)). /.../ Praegu üldse kujutasin seda kõike seal ette ja nii tore tunne tuli ((naer)). Seda rohelist loodust.“

Maalil seostuvad õpilaskodu keskkonnaga positiivsed emotsioonid. Peale põhivajaduslike aspektide nagu turvatunne ja stabiilsus, toovad Scannell ja Gifford (2010), välja, et kui kiindumisel mingisugusesse kohta võib olla ka oma sotsiaalne aspekt suhete ja inimestega, vastasel juhul ollakse kiindunud lihtsalt keskkonda. Seejuures ütlevad nii Priit, kui Maali, et tahaksid veel kooli külla minna. See, et õpilaskodu ja sealseid töötajaid ka pärast kooli külastatakse on õpilaskodu lõpetanud noorte seas pigem tavapärane nähtus ning võib tulla sellest, et õpilaskoduga kool on seotud seal õppinud noorte identiteediga. Seetõttu võib noorte räägitule ja kirjandusele toetudes eeldada, et „kodu“ sünonüümi kasutamine õpilaskodust rääkides viitab sellele, et lapsed viibisid koolis enamuse oma ajast, see rahuldab nende põhivajadused ning oli oma raskuste ja rõõmudega nende elus üks tähtis eluetapp, mis ka nende identiteedi osaks on saanud.

### 3.4 Koolikiusamine õpilaskodus

Intervjuudes kerkib esile koolikiusamise temaatika õpilaskodus. Noored on kiusamisega kõik ise kokku puutunud ning räägivad sellest läbi intervjuu mitmel korral. Näiteks, kui küsisin Maalilt intervjuu lõpus, kas ta tahaks veel millestki rääkidas jäi ta mõtlema ja vastas nii:

„Mõtlen ikka seda kooli kiusamist, mõnitamist ja seesugust. No ma sain ikka korralikult seda seal. See ei olnud hea. /.../ No see oli ikka ebameeldiv, vahel mõtlesid ikka päris halbu mõtteid et.... Jah, see oli päris halb. Väiksena see koolikiusamine on selline...“

Pfeiffer ja Pinquart (2014) leidsid oma töös, et õpilaskoduga koolides esineb võrreldes mitte-õpilaskoduga koolidega rohkem kiusamist ning õpilaskodu laste heaolu langeb kiusamisel ka suuremal määral. Kiusamine on koolis tavaliselt seotud laste omavaheliste võimusuhtega. Poiste populaarsus ja koht laste omavahelises hierarhias taandub erinevatele faktoritele nagu maskuliinsus ja iseseisvus, kehalised võimed, head suhtlemisoskused ja „lahedus“, tüdrukute puhul aga välimus, sotsiaalsed oskused, stiilsus ja akadeemilised võimed (Adler ja Adler, 1998). Mari räägib sellest nii:

*„Ütlen ausalt, et ega see kooli elu, et ta ei olnud kõige ilusam või värvilisem või kõige siuksem lillelisem, kui nii võtta, arvestades seda, kuidas seal koguaeg noriti ja värki... Et ma jäin ju seal päris palju teistele lastele ka ette. Et enda teissuguse välimuse pärast ja mis iganes kõik veel onju...“*

Mari sõnul noriti teda koolis kõige enam välimuse tõttu. Kuigi Mari viibis koduse olukorra tõttu parema meelega õpilaskodus (vt lähemalt lk 31), siis kiusamise tõttu oli õpilaskodu keskkond Mari jaoks siiski stressirohke. Seega võib näha, et õpilaskodu oli tema jaoks kahest halvast variandist parim.

Priidu jutust tõuseb kiusamisest rääkides esile aga poiste vaheline füüsiline vägivald.

Priit: *„Aga jaa, kindlasti. Kõiki noriti ja kiusati. /.../ Seda ma ikka mäletan jõe hästi, Ain sai ikka koguaeg pekka ikka Risto käest. Ikka koguaeg.“*

Poisid, kes teistega lastega õpilaskodus tüli norivad, on eakaaslaste seas tihti populaarsemad ning kiusatavad seevastu vähem populaarsed. Strömpl, Selg, Soo ja Šahverdov-Žarkovski (2007), kes uurisid oma töös Eesti laste koolivägivalla tõlgendusi, leidsid sarnaselt teistele autoritele, et populaarsus ja ebapopulaarsus on koolis seotud soostereotüüpidega, mille kohaselt peab poiss olema tugev ja maskuliine, mida demonstreeritakse vägivalda kasutades. Priidu kirjeldatud koolikaaslase Risto pidev füüsiline agressioon teiste laste vastu oli arvatavasti poisi moodus end füüsiliselt maksma panna ning sellega kaaslaste seas oma populaarsust kasvatada.

Kuigi kiusamine on probleemiks ka mitte-õpilaskodudega koolides, siis nagu ka Pfeiffer ja Pinquart (2014) ning Schaveren (2011), oma töödes välja toovad, peavad õpilaskoduga koolis käivad lapsed ka pärast koolipäeva kiusajate keskele jääma ning neil on väiksemad võimalused oma murest vanematele rääkida. Näib, et õpilaskodu keskkonnas hakkama saamiseks võtsid noored kasutusele erinevaid meetmeid ning nii Mari, kui Priit räägivad sellest, kuidas nad lõpuks enda kaitseks olid sunnitud füüsiliselt välja astuma.

Mari: „*Jah, lihtsalt õppisin ignoreerima seda jah. Et see oli jah minu jaoks too hetk kõige lihtsam variant nagu.*“

Niimoodi kiusamist ignoreerides, lootis Mari, et ta jäetakse teiste laste poolt rahule, kuid nägi varsti, et see ei aita ning otsustas end füüsiliselt kaitsta: „*Et mingi hetk oli jah nagu, kus ma hakkasin niikui vastu jaa... Et igaüks ei ütle mulle kuidas iganes ja mis iganes, et siis läks asi juba kurjaks. Et siis tulid kasvatajad juba mulle selga sellega, et ää, et ikka kätte ja jalgadega asju ei lahendata onju. Aga noh, kui ükskord ikka üle viskab, siis noh, see lihtsalt läheb niimoodi onju... Et sinna ei saa midagi teha. Et jah... Kuidagi pidi ju ka ennast kehtestama hakkama, et jah...*“

Mari räägib, et kasvatajad sekkusid alles siis, kui Mari end teiste laste vaimse kiusamise eest füüsiliselt kaitsma pidi. Paistab, et enne seda olid kasvatajad pigem passiivses rollis. Kui tüdruk enda eest lõpuks välja astus, *tulid kasvatajad siis juba talle selga*, mis osutab sellele, et kasvatajad nägid sel hetkel teda, kui tülinorijat ning ei reageerinud teiste laste kiusamisele, mis jättis ta arvatavasti täiskasvanute poolse toeta, mida ta sel hetkel vajas. Strömpl jt (2007) koolivägivalda uurivas töös töid lapsed välja, et kooli personal ei märka ega tegele koolis piisavalt vaimse vägivallaga ning peamiselt sekkutakse kakluste korral, mis ei tekita tegelikult õpilastele nii palju kannatusi kui vaimne alandamine. Kasvatajate rollist kiusamise tõkestamisel õpilaskodudes räägib ka Kõiv (2006), kes uuris Eesti internaatkoole ning leidis, et lapsed ootavad et kasvatajad märkavad koolivägivalda ja pakuvad abivajajatele kiusajate eest kaitset. Sarnaselt Marile rääkis ka Priit, kuidas tema kallal noriti ja tal ühel hetkel kannatus katkes.

Priit: „*Siis, kui ma Risto peale vihastasin ja talle lõuga sõitsin. Aga ma lõin valesti jaa siis mul see põidlahuu läks nagu siia. Ja siis ma jälle arsti juurde ei läinud. Ma väänasin ise tagasi, noh, paanikast. /.../ Mingi tüli oli. Või ta nokkis äkki mu kallal ja ma läksin närvi ja siis... See pidi ikka kõva nokkimine olema.*“

Priit pidas Ristot õpilaskodus üheks oma lähedasemaks sõbraks (vt lähemalt lk 34). Adler ja Adler (1998), kes uurisid oma töös grupi ja laste omavahelist hierarhia dünaamikat, leidsid, et hierarhias kõrgeimal asetsevad lapsed säilitavad oma positsiooni suurel määral kaaslastega manipuleerides. Autorite sõnul teevad kõrgemal positsioonil olevad lapsed seda, valides populaarsesse gruppi uusi liikmeid, stigmatiseerides vähem populaarsemaid lapsi ning meenutades ka oma grupi liikmetele nende madalat positsiooni enda suhtes. Kuna Risto noris pidevalt tüli ka teiste laste kallal, siis võib eeldada, et poiss oli õpilaskodus teiste laste seas



kõrgemal positsioonil ning manipuleeris aeg-ajalt tüli norides ka Priiduga, kes tema gruppi kuulus. Samas torkab siit silma laste usaldamatus õpilaskodu töötajate suhtes. Maali tunnistab seejuures, et hakkas hiljem ka ise teisi lapsi kiusama.

Maali: „Aga noh, üks teda oli mõlemat pidi. Ega ma ise ka pärast parem ei olnud teine kord ja teiste inimestega, et... Jälle tundsid, et sind on mõnitatud ja sa ise oled nüüd maru tugev ja, siis saad ka lahe olla või mai tea...”

Maali kirjeldab üsna hästi kiusamise dünaamikat, millest ka Scharven (2011) oma töös räägib ning mille puhul kunagi kiusamist talunud lapsed omakorda teisi lapsi kiusavad ning väljendavad sellega oma frustratsiooni ning hüljatustunnet, mida nad õpilaskodus on pidanud taluma.

Lisaks sellele, et lapsed üksteist kiusavad, võivad lapsi vaimselt väärkohelda ka kooli õpetajad.

Maali: „Ta ((õpetaja)) ei sallinud üldse mind. /.../ Täitsin töövihikut ja siis mäletan, et mingile küsimusele vist ei leidnud vastust õpikust või midagi ja tegin... Äkki ma kellegiga rääkisin ja siis ta tuli sinna „No Maali, mis sul jälle viga on?” „No ma ei leia seda vastust onju.” et nagu õpikust ja tahtsin, et ta aitaks mind ja siis ta oli mingi: „Issand, sa oled ikka üks vastik plika.” Ütles selle peale mulle...”

Maali räägib sellisest õpetaja käitumisest ja suhtumisest intervjuus mitmel korral ning nendib, et ei saanud lõpuni aru, miks õpetaja teda ei sallinud. Õpetaja poolne vaimne kiusamine, mida Maali kirjeldab võib tulla õpilaskodude stigmast, millest ka hiljem täpsemalt läbi noorte räägitu veel juttu tuleb ning mille kohaselt õpilaskodu lapsed *teissugused* ja *pätid* on (vt lähemalt lk 31-32). Sel juhul on õpetaja stigma suure tõenäosusega omaks võtnud ning reprodutseerib seda läbi oma käitumise.

Võib järeldada, et kuigi õpilaskodudega koolid pakuvad lastele eeldatavasti turvalist ja sobivat arengukeskkonda, eriti, kui laps on kooli suunatud koduste probleemide tõttu, tuleb arvestada, et lapsi võivad õpilaskodus viibides väärkohelda nende eakaaslased ja kooli töötajad. Sel eesmärgil peaksid õpetajad, kasvatajad ja teised õpilaskoduga kooli spetsialistid oma tööd tehes kriitiliselt reflekteerima, mis ennetaks nende omapoolset laste kiusamist ja stigmatiseerimist. Teisalt räägib Emond (2014) oma töös, et eakaaslaste poolset kiusamist aitaks vähendada ka kooli töötajate poolne laste grupisuhete teadlik suunamine ja nendega tegelemine.

### 3.5 Uued lapsed ja testimise periood

Noored räägivad eelnevalt arutatud kiusamise kontekstis ka uute laste testimisest ja proovile panemisest. Näiteks Maali räägib oma mälestusest, mil nad uue tüdruku proovile panid nii:

*„Ma mäletan, et me tegime seda küll, kui tuli uusi meile nagu. Ma mäletan ühega vähemalt. No ikka siuke... Me olime ikka võrdlemisi ülbed seal ((naer)). Ja siis Julia, kui ta tuli, siis ma mäletan, et oli mingi teema selline ((naer)). /.../ No ülbitsesime, no, et see... Me tahtsime nagu uurida, mis asi ta on siis nagu... Et kes ta on selline ((naer)). Ja me olime ikka, kaheksandas klassis ma arvan, või seitsmendas... Ja siis ma mäletan, küsisime talt - põhiline ikka võrkpall - kas sa nagu, kas ta nagu võrku oskab mängida, et kas ta meiega mängima tahab tulla. Ja ta oli „Jaa-jaa, üli hästi.“ Ja siis ta tuli ja ta ei osand. Siis meil oli nagu... Me lõpuks saime headeks sõbrannadeks aga veidike kole algus oli.“*

Spordi tegemine on õpilaskodus üheks peamiseks vabaaja sisustamise viisiks ning enne, kui uued lapsed koolis omaks võetaks testitakse neid tihti teiste laste poolt nii vaimselt kui füüsiliselt, nägemaks kellega tegu on. Näiteks tegid Sandra ja Maali seda uue tüdruku, Juliaga, omale sobival viisil, läbi võrkpalli. Cree (2001) sõnul määratakse laste üksteise proovile panemisega ära uue lapse staatus ja koht laste omavahelises hierarhias. Sportlik võimekus võis seega olla üks faktor, mis lapse populaarsust õpilaskodus mõjutas ning mille põhjal teda gruppi vastu võeti. Kui ma Marilt küsisin, kas ta sellist testimisperioodi mäletab, siis vastas ta üsna huvitavalt:

*„Aga kui praegu nüüd niimoodi tagant järgi mõelda, et kas see oli nende poolt test mulle või pigem minu poolt test neile... Et, ää, mina olin lihtsalt see loll ja järjekindel ja ei andnud alla, et ma läksin kõige sellega kaasa ning talusin kõik ära, mis nende poolt tuli. Lõpuks neil olid vist juba ideed otsas ja nad ei osanud mind enam kuidagi välja tõrjuda ((naer)), et siis nad pidid lihtsalt leppima sellega, et ma olen ka siin ja ma tahangi siin olla ja ma olengi siin... Vist midagi suikest...“*

Mari mäletab testimisperioodi kui aega, mil eakaaslased teda gruppi vastu ei tahtnud võtta. Huvitaval kombel leiab tüdruk, et testis hoopis ise teisi lapsi ning vaatas, kui kaua nad teda tõrjuda suudavad. Selline positiivne lähenemine laste tõrjuvale käitumisele võib toimida kui toimetuleku strateegia, mis tekitas Maris tunde, et ta kontrollib olukorda ning kiusab sellega hoopis ise teisi. Seejuures räägib Mari ka sellest, kuidas ta lõpuks end erinevaid mooduseid kasutades teiste laste sõpruse võitis.

Mari: „Aga ma seda mäletan ka, et ma hakkasin ise ka kavalamaks, et üritasin neid igatpidi magusa ja asjadega, ma mäletan iga kord kui ma vanaema juurest tulin siis, siis nad olid hullult sõbrannad muga.“

Vajadus kuuluda ja olla osa grupist on lastele nagu ka täiskasvanutele, äärmiselt tähtis. Institutsionaalsetes asutustes elavad lapsed, peavad tihti täiskasvanute toeta ning oma isiklike ressursside ja strateegiatega suhetes navigeerima (Emond, 2014). Mari kirjeldatud grupiliikmete poolehoidu võitmine on hea näide sellest, kuidas lapsed seda teevad.

### 3.6 Igapäevaelu korraldus

Antud õpilaskoduga kooli päev algas ajal, mil noored veel õpilaskodus õppisid ärataja märguandel kell 7.00, peale mida tehti voodid, pesti hambad ja pandi end riidesse. Peale seda mindi söödi kell 7.30 hommikust oodet ning kell 8.00 algasid tunnid. Kell 10.00 oli hommikusöök ja tunnid lõppesid olenevalt laste vanusest, kella 12.00 või 14.00 paiku. Peale lõunat, kell 14.00 kuni 16.00 oli vanematel lastel vaba aeg ning noortematel mahutus sinna aja sisse ka puhketund, mil lapsed magasid. Kell 16.00-18.00 tehti kasvataja järelevalve all kodutöid. Kell 19.00 oli õhtusöögi aeg, peale mida oli lastel vaba aeg kuni öörahuni, mis algas noortel kell 21.00 ja vanematel 21.30. Meenutades tavapärast päeva õpilaskodus, kirjeldab Priit seda järgmiselt:

„Hommikul oli mingi hommikusöök. Siis mindi kooli ja siis... Noh seal oli mingi lõuna, kooli paus, nagu mingi vahetund, seal söögivahetund. Ja siis oli... Peale kooli olid juba vaba. Oli mingi õhtusöök ja siis õhtuti istuti kuskil puhketoas ja vaadati telekat.“

Nagu Priidu räägitust ja ka varasemalt mainitud sai, siis jaguneb õppetöö õpilaskodudes üldiselt kahte osasse: päevased tunnid, kus lastega tegelevad õpetajad ja õhtused tunnid, kus lapsed teevad kasvataja juhendamisel koduseid ülesandeid. Puhketoaks nimetati koolis iga rühma juurde kuuluvat ruumi, kus lastel oli vabal ajal võimalus arvutit kasutada, televiisorit vaadata ning eakaaslastega koos olla.

Maali toob aga välja, et tundide ajal oli klassidest õpilaskodusse naasmine piiratud:

„Lihtsalt tuli meelde, et kui mingist tunnist tahtsid poppi teha onju... Seal ei ole see väga lihtne, sa ei saa minna tuppa, toa ukse on lukus päeva onju. Et sa ei saa minna tagasi tuppa, siis kuhu sa lähed.“

Mitte-õpilaskoduga koolist on lastel lihtsam soovi korral koju naasta kui õpilaskodus elavatel lastel, kelle jaoks on õpilaskodu oma reeglitega koduks. Arvatavasti lukustatakse õpilaskodu maja tundide ajaks eesmärgiga vältida laste puudumist koolist ning elimineerida seda lihtsustavad võimalused. Seejuures on lapsed õpilaskodus enamasti ühes toas mitmekesi koos ning teistega jagades ühist ruumi ja kappe. Igal aastal jagatakse lapsed uutesse tubadesse ning sageli peavad nad vahetama ka toanaabreid. Maali räägib sellest nii:

*„Koguaeg olid erinevad ((toanaabrid)). Mingi mäletan, üks aasta me olime rühmas kümnekesi, ühes toas kõik. Põhimõtteliselt me kõik meie klassi tüdrukud olid seal. /.../ Eks igas toas oli põhimõtteliselt Sandra, kes kordus /.../ Ee, aga alati ei olnud ikka oma klassi omad, olid ikka vanemad või nooremad olid ka. Vahel juhtusid...“*

Kuna lapsed jagunevad rühmadesse ja tubadesse vanuse ja soo alusel, siis lapsed ei saa lõpuni välja ise oma toanaabrid valida. Kuna Maali ja Sandra said hästi läbi ning olid ühevanused, siis said nad ühes toas olla. See näitab, et ka lastel on toanaabrite valimisel mõningane kaasaráákimise õigus. Kuigi võiks eeldada, et noored räägivad eakaaslastega ruumide jagamisest ning toanaabrite vahetumisest negatiivse alatooniga, siis intervjuudes seda välja ei tulnud. Ka White (2004) räägib oma töös, et üksikud toad on õpilaskodus pigem erand kui reegel. Arvatavasti harjutakse oma isikliku ruumi jagamisega õpilaskoduga koolis ära ning seetõttu ei ole lastel enamasti midagi ka selle vastu.

Maali: *„Jaa, reegleid oli palju aga pidigi olema. Kuidas sa muidu siukest asja seal üldse üleval pead, kui reegleid pole ((naer)).“*

Maali leiab, et reeglid oli palju ja need olid õpilaskodu toimimiseks ka vajalikud. „Siukest asjast“ rääkides, viitab Maali tõenäoliselt sellele, et õpilaskodus elab palju erinevas eas lapsi külge-külge kõrval koos ning reeglitest üleastumine on üksteise ajal seetõttu kerge juhtuma. Reeglitest rääkides kirjeldab Priit õhtust õpilaskodusse naasmise aega nii:

*„See oli vist üheksa ((maga mineku aeg)). Ja siis... Ma ei mäleta, mis kelle see kool kinni pandi vaata. Koolimaja pandi kinni vaata ja siis pidi mingil teatud kellaajal olema koolis. Mingi seitse või kaheksa... See oleks võind ka hiljem olla.“*

Õhtusel ajal, mil õues oli veel valge, võisid lapsed enamasti õues olla. Tagasi õpilaskodusse tuli jõuda enne, kui õpilaskodu ukseid lukku pandi ning lühidalt pärast seda oli õpilaskodus öörahu aeg, mis Priidu sõnul oleks võinud hiljem olla. Seejuures toovad Maali ja Mari välja, et öörahu rikkumist tuli õpilaskodus vahel ette.

Maali: „Ja siis tuli öörahu mingi kell üheks vist või pool kümme. Algul kindlasti üheksa ((nooremas eas)). Tuled kustu... Siis tuli kasvataja ja ütles head ööd ning pani tuled kustu. Siis läks tralliks ((üldine naer)). Siis tulid öövalved. Oi jummal ((üldine naer))... Seal ikka sai nalja öösiti aeg-ajalt. Siis, kui ikka väga lärmakaks läks, siis sai ikka koridoris seista ja... Trahvikastis näh... /.../ Ei no, see oli mu enda välja mõeldud. No mõtle, magad öösel ja kuna sa ei käitu nii hästi, siis sa pead minema koridori seisma. Nii halb! ((naer))“

Öörahu on arvatavasti ka üks asi, mida Maali varasemalt reegleid mainides, *siukese asja* all silmas pidas. Kuigi tüdruk arvab, et reeglid olid vajalikud, on tal öörahu rikkumisel saadud karistusele, milleks oli koridoris seismine, veider tagasi mõelda. Selline institutsionaalne karistussüsteem, kus kooli reeglitest üleastumisel rakenduvad lastele teatud piirangud või privileegidest ilma jätmine, töötab tavapäraselt eesmärgiga kooli reegleid internaliseerida (Kõiv, 2006).

3.7 Kooli poolt organiseeritud huvitegevus ja laste enda initsiatiivil ette võetud tegevused

Noorte jutustuste põhjal võiks laste vaba aja jagada kahte osasse, millest üks pool on kooli initsiatiivil toimuv huvitegevus ja sportimisvõimalused ning teine pool laste poolt omal initsiatiivil ette võetud tegemised. Mari räägib kooli organiseeritud huvitegevusest järgmiselt:

„Seda ma mäletan, et, ee, sai niisama tsillitud vist, pluss sai koguaeg võimlas oldud. /.../ Vabal ajal oli sport, mis ta muud oli. Mis need põhilised olid? /.../ Alguses rahvastepall ja siis võrkpall... Veits suusatamist ka, aga pigem pallimängud. Mäletan, et see oli väga-väga-väga... Aa, vist kooris laulsin ka veidi aga kui olid pigem siuksed esinemised, siis ma neist osa ei võtnud. Ma olin siuke spordi tüdruk rohkem.“

Õpilaskodus on Maali sõnul lastel võimalik spordi kõrvalt tegeleda ka muu huvitegevusega, nagu näiteks laulmine. Mitmete autorite sõnul on erinevad tegevused õpilaskodus viibides laste jaoks toimetuleku strateegia, mis aitab neil koduigatsusega toime tulla, gruppi sulanduda ning uusi sõprussuhteid luua (nt Mason, 1997; Schaverien, 2011). Pidades silmas, et õpilaskodus elab palju ühealisi lapsi koos, siis huvitegevuste soodustamine kooli poolt ennetab arvatavasti laste kollektiivset pahandustesse sattumist, andes neile võimaluse oma energia mujale suunata.

Üksteisele sarnaselt, räägivad noored vaba aja sisustamisel oma initsiatiivist. Näiteks tuletab Mari meelde, kuidas teiste lastega vahetunnid ja vaba aeg erinevate mängudega sisustatud sai.

Mari: „*Et enamjaolt ma mäletan ikka jaa seda puu otsas kulli mängimist. /.../ Ja siis me käisime müüri juures ronimas – tegime ronimisvõistlusi. Ja mis seal veel oli? Aa, siis nende koridori platedega käisime ka ju kelgutamas. Ja koridori majas see trepp, mis alla söökla juurde tuli vaata teiselt korruselt. Sealt lasime pepudega alla ja ((naer)). /.../ Ja õhtuti, õpetajad või kasvatajad said teada, et me kuskil käime aga kus, keegi ei teadnud vaata...*“

Corsaro (2011), kes on pikka aega grupi dünaamikat uurinud, toob oma raamatus välja, et nooremas eas lapsed naudivad tohutult lihtsalt teiste lastega koosolemist ning ühist tegutsemist, mis tõttu pühendavad nad enamuse omast ajast uute mängude loomisele. Autori sõnul tekitab selline ühistegutsemine ja loomine lastes elevust ning annab neile emotsionaalse turvatunde. Kui sportimise ja laulmise võimalus on enamasti lastele pakutud kooli poolt, siis Mari poolt kirjeldatud vaba aja sisustamine mängudega, tuleneb laste enda initsiatiivist ning on arvatavasti omane noortematele lastele.

Muuseas kerkib Maali jutust esile suitsetamine õpilaskodus, mis oli tema sõnul üpriski tavapärane nähtus ja grupis aktsepteeritud käitumine, millega kergelt kaasa mindi.

Maali: „*Mai tea, elasime seal kõik nagu koos ja see ei ole, et nagu tavakoolis käiks. Elame koos ja sa tead põhimõtteliselt inimesi palju paremini. Sa oled nendega päev otsa koos, mitte, et käid koolis ja lähed koju. Kuidagi niikui veits... Veits nagu mingi suur pere. Ja siis nagu koos tahtsid katsetada neid asju ja... Teised tegid ja sa tahtsid ka proovida. Või noh, ma ei tea, mida iganes ((naer)). /.../ Mhm, oligi. Ma mäletan, et „No Maali, sa ei teegi vä?“ Ma mingi: „Ei... Aga no anna ma proovin siis. Oo, nii hea... ((üldine naer))“*

Maali jutu järgi on õpilaskodu tavapärasest koolist erinev ning lapsed, kes veedavad enamuse ajast oma eakaaslaste seltsis, on seetõttu ka kergemini mõjutatavad. Bronfenbrenner (1970), kes uuris oma töös keskkonna mõju sotsialiseerumise protsessile, leidis, et õpilaskodus kasvavad lapsed alluvad sotsiaalsele survele kergemini kui mitte-õpilaskoduga koolis käivad lapsed. Autori sõnul kandub õpilaskodus elades koolikaaslaste mõju tavapärasest kaugemale ning ei piirdu koolipäevaga, vaid laieneb õpilaskodus kõikidesse laste elu aspektidesse, samal ajal kui mitte-õpilaskoduga koolis käivad lapsed on peale koolipäeva mõjutatud perekonna ja koduste sõprade poolt (Bronfenbrenner, 1970). Ka Jukk (2015) leidis oma töös, et suitsetamine on õpilaskodu keskkonnas aktsepteeritav käitumine, mis toimib kui üks toimetuleku strateegia, mis aitab lastel koolis hakkama saada.

### 3.8 Kool ja kodu kui kaks erinevat maailma

Jukk (2015) leidis oma uurimuses, et õpilaskodus elavad lapsed tajuvad õpilaskodu ja kodu kahe erineva maailmana. Ka antud uurimuses räägivad noored nendest kahest mikrosüsteemist, kui kahest maailmast. Kui ma Maalile Juki (2016) uuringust rääkisin ja tema arvamust õpilaskodu ja kodu, kui kahe maailma kohta küsisin, siis vastas ta järgmiselt:

*„Jaa, täpselt. Siuke tunne oli küll. Et, kui sa seda praegu ütled, siis jaa... Hoopis teine ((maailm)). Nagu... Jaa, ja see oli nagu, kui ma hakkasin tegema igasugu suitsetamisi ja joomisi ja mis iganes – see oli kõik seal koolis. Nii kui ma sealt ära läksin, siis kõik kadus ära. No nagu, noh, kodus ikka käisin, olin, pidin olema tubli. Sest seal ei olnud kedagi, kes oleks samasugune ((naer)). /.../ Kõik need asjad kadusid ära põhimõtteliselt, kui ma läksin õe juurde elama kümnnendas klassis. Et siis sain nagu normaalseks inimeseks ma tunnen.“*

Maali sõnul muutus koju minnes tema käitumine ning ta loobus seal olles nii suitsetamisest, kui ka alkoholi tarbimisest, mida ta koolis tegi. Suitsetamine ja alkoholi tarbimine toimib koolis arvatavasti kui toimetuleku mehhanism, mis aitab lastel gruppi sobituda. Kodus käies kaovad aga grupimõjud ning sellega ka toimetuleku mehhanismide tarvidus ning lapsed lõpetavad seetõttu sellega seotud käitumise, näiteks siis suitsetamise või alkoholi tarbimise, nagu Maali välja tõi. Huvitaval kombel mainib tüdruk, et kodu juures ei olnud keegi *samasugune*, mis võib näidata, et koju tulles tundis ta end oma käitumise tõttu koolis *teissugusena*.

Mari räägib aga kahe maailma kontekstis toimuvast rolli muutusest.

Mari: *„Kõik, mis oli kooliga seonduv, ma saingi olla laps. Kodus ma pidin olema põhimõtteliselt õdedele ema eest. Et, ee, jah... Selles suhtes oligi see erinevus, miks ma ei tahtnud käia kodus, või noh, väga ei kippunud koju või midagi. Et, kui mul oli valida, kas ma jään nädalavahetuseks kooli või ma lähen koju, siis ilmselgelt jäin ma kooli.“*

Kuna koduses keskkonnas pidi Mari kogu oma energia suunama enda ea kohta üle võimete käivate vanemlike ülesannete ja rollide täitmisesse, siis eelistas ta õpilaskodu kodule ka nädalavahetustel. Seega muutis õpilaskodu ja kodu tüdruku jaoks kaheks eri maailmaks rollide vahetumine nende vahel liikudes. Ka Schaverien (2004) kirjutab omas töös, et nii mõnedki lapsed eelistavad koduste probleemide ning sealse negatiivse õhkkonna puhul õpilaskodu kodule. Samas, kui Mari räägib vabadusest, mida koolikeskkond talle pakkus, siis temale vastupidiselt räägib Priit vabadustundest, mida ta koolist lahkudes tundis.

Priit: „Siis, kui nagu koju läksime, nagu teepeal, siis oli nagu nii vaba tunne. Muidu olid koguaeg seal puuris. /.../ Siis oli nagu siuke normaalse inimese tunne siis. /.../ Et ma tahtsin tegelikult koguaeg sealt ära tulla ((kooli nimi)). Et, selles suhtes ma tundsin end küll teistmoodi nagu. Nagu mul oleks midagi viga või nagu... Ma ei oska isegi seletada nagu. Aga ma pidasin nagu neid lapsi, kes käivad kuskil linna koolis... Nagu tavakoolis, nagu normaalne kool... Siis ma pidasin neid nagu normaalseteks ja siis ennast nagu imelikuks või? Ma ei oska seletada.“

Kuigi Priidu puhul pidanuks õpilaskodu talle koduste probleemide eest varju pakkuma, tundis ta end koolis viibimisel pigem ebamugavalt ning piiratud. Mander jt (2015) leidsid oma töös, et õpilaskodu ja kodu, kui kahe paralleelmaailma fenomen tuleneb sellest, üks neist on reeglite ja päevakavadega raamitud ning teine on neist reeglitest vaba. Koolist, kui *puurist* rääkides, vihjab Priit arvatavasti reeglitele ja päevakavadele, mis seda piiratustunnet tekitasid ning millele ta ka varasemalt, kooli päevakava kirjeldades, vihjas (vt lähemalt lk 28). Sarnaselt Maalile tunneb ka Priit, et õpilaskodus käimine tegi ta halvas mõttes *teissuguseks* ja *veidraks* kuna ta viitab mitte-õpilaskoduga koolile, kui *normaalsele* koolile. Siin võib sellise enesestigma ning vastuolu tekke põhjuseks olla see, et Priiduga ei räägitud tema õpilaskodusse suunamisest ning õpilaskodusse minek tuli talle pigem ootamatult, mistõttu ta ei pruugi täpselt aru saada, miks ta õpilaskodus olema peab (vt lähemalt lk 17). Priidu jutust väljendub enesestigma veel näiteks nii:

Priit: „See seltskond oli ka suike... Pätid. Me tegime pättusi – loopisime koolimaja aknaid sisse ja...“

Nagu varasemalt välja sai toodud, siis leidsid ka Paat-Ahi jt (2011) oma uurimuses, et õpilaskodudega koolidel on Eestis pigem negatiivne maine ja neid peetakse nn „lollidekoolideks.“ Näib, et õpilaskoduga koolis käivad lapsed võtavad kooli stigma omaks. Seda väljendab noorte diskursus, kus nad end ja teisi õpilaskodu lapsi „pättideks“ nimetavad. Seejuures tunnistab Priit, et tegi koos teistega pättusi kuid nimetab mitte end, vaid teisi lapsi pättideks. Selle kaudu distantseerib ta end arvatavasti õpilaskodu kaaslastest ning püüab näidata, et ta ei olnud tegelikult selline laps, kellel käitumisega probleeme oleks olnud ning tema halb käitumine tulenes pigem koolikaaslaste halvast mõjust.

Selline õpilaskodudele suunatud sildistava hoiaku omaksvõtmine, enda „teissugusena“ tajumine, toimetuleku mehhanismide kasutamise tarvidus õpilaskodu ja kodu vahet käies ning erinevad rollid neis kahes keskkonnas paistab laste jaoks õpilaskodu ja kodu eraldavat kaheks erinevaks maailmaks.



### 3.9 Suhted teiste lastega, töötajatega ning kodustega

Õpilaskodu keskkonnas elades veedavad lapsed enamuse oma kooliaastast teiste õpilaskodu kooli laste ning sealsete kasvatajate, õpetajate ja spetsialistide keskel. Näib, et noored ei mäleta, et nad oleksid perekonnaga koolis viibides tihedalt suhelnud ning enamus suhtlusest toimus siis, kui nad kodus käisid.

Priit: „*Noh, kui me reedel koju saime. Noh nädalavahetus.*“

Mari: „*Ma ei mäletagi sellest ajast ka jälle enam midagi, sest ema oli ikka alati ära, olime me siis kodus või ei olnud. Mis iganes...*“

Vähene kodustega suhtlemine koolis viibides oli arvatavasti tingitud sellest, et sel ajal, kui noored õpilaskoduga koolis käisid, ei olnud mobiiltelefonid ja internet kommunikatsioonivahendina veel laialt levinud ning seetõttu suheldi üksteisega harvem ja pigem siis, kui tõesti vaja oli.

Maali jutust kerkib esile aga koduigatsus, mis teda kodus käies tabas, eriti siis, kui pühapäeval oli taas aeg õpilaskodusse suunduda.

Maali: „*See bussiga tuleks oligi pühapäeval nii õudne, et aaa... Ja algul oli, mai tea... Ei tahtnud üldse. Kõht läks lahti, põdesid. Aga tegelikult sa koguaeg oled seal aga kuidagi üldse ei tahtnud minna pühapäeval. Jõudsid kohale oli jummal suva juba. Aga see minek pühapäeva õhtul... Mäletan jälle, et siuke pime oli, siis ma nutsin seal kuni bussini ((naer)). /.../ Ma mäletan, et kuna nii palju olin ära koguaeg kodust, siis kui suvel taheti laagrisse või kuskile panna, siis ma ei tahtnud üldse minna, sest ma tahtsin, et vähemalt saaks kodus olla suvel.*“

Paljude laste jaoks ei ole koduigatsus õpilaskodus viibides probleem, kuid tekib huvitaval kombel just kodus olles. Mander jt (2015) leiavad, et õpilaskoduga koolis käivad lapsed tunnevad koju minnes, et nad jäävad õpilaskodus viibimise tõttu eemale nende jaoks tähtsast pere- ja sotsiaalelust ning see tekitab seal olles koduigatsuse. Valikut olla suviti kodus, kui teised eakaaslased laagrites käisid, võib seega tõlgendada, kui Maali moodust teha kodustest ja sõpradest eemal veedetud aega tasa.

Rääkides lähedastest inimestest ja usaldussuhetest kooli keskkonnas, toob Maali välja oma rühma kasvataja ning sõbranna Sandra.

Maali: „*No Sandra oli algusest peale ja oli nagu kõige lähedasem. Siis vahepeal olid... No ses mõttes, et sõbrannadest, aga Kati ((kasvataja)) ka hästi.... /.../ Nagu ma räägin, et mul ei ole lähedast suhet emaga old. Ta on nagu olemas aga nagu siukest suhet ei old. Et vähemalt põhikooli ajal oli Kati siis selle eest.*“

Sindi ja Strömpl (2016), kes uurisid asenduskodudes kasvavate laste identiteedi teket, leidsid, et lapsed omavad omalaadset võimet leida asendajaid pereliikmetele, kes nendega mingil moel halvasti on käitunud. Näib, et Maali jaoks oli selleks inimeseks kasvataja, kes lastega enamuse aastatest koos oli ning tema jaoks ema rolli üle võttis.

Priit mainib küll lähedase inimesena õpilaskodus sõpra Ristot, kuid samal ajal nendib, et ei usaldanud oma probleemide puhul kedagi ning püüdis ise hakkama saada.

Priit: „Ma ei tea, ma ei olnud väga siuke kasvataja, väga mingi pugeja tüüp. /.../ Ma ei läinud mingi kasvatajale rääkima ma muresid. Ja ma ei usu, et ma kellegi poole, Risto või kellegiga ka rääkisin.“

Adler ja Adler (1998) on oma töös välja toonud, et poiste puhul hinnatakse teiste omaduste seas kõrgelt maskuliinsust ja iseseisvust. Sellest tulenevalt võib arvata, et õpilaskodus kasvatajaga lähedast suhete loomine ja abi küsimine võis poiste puhul olla „nõrkuse“ märk, mistõttu sellest hoiduti, nagu Priit välja toob. Sarnaselt Priidule tõdeb Marigi, et tal ei tekkinud koolis teistega lähedast suhet ega usaldust ning ta püüdis pigem ise oma küsimustele lahendusi leida.

Mari: „Ses suhtes, et, ee, enamuse asju ma jätsin ikka enda teada. Et kõigile kõigest ei rääkind... Jaa, püüdsin siis ise mingeid lahendus leida nendele asjadel, millest ma kõigile ei rääkind. Aga kes nagu lähedased oleks old... Et ma siis nüüd ei mäletagi. /.../ Lõpuni ma jah, ikka kedagi ei usaldand. /.../ Et see ongi, et ma juba siis tegelikult olin siuke, et ma ikka kõigepealt püüdsin ise-ise-ise ja kui ikka tõesti enam mitte kuidagi ei saanud, siis võibolla käisin, kuid ei rääkind oma probleemi ära vaid lihtsalt küsisin, kas nõu või läbi lilled.“

Teiste mitte usaldamist võib ühe võimalusena tõlgendada toimetuleku strateegiana, mida Duffell (2000) oma töös „ellujäämise iseloomuks“ nimetab. Duffelli (2000) ja Schaverieni (2011) sõnul näib sellisel juhul, et laps on õpilaskoduga koolis elamisega hästi kohanenud ja rahul, kuid tegelikkuses suures segaduses ja ebakindel, suutmata kedagi usaldada. Ka Salla (2016) leidis oma magistritöös, kus ta uuris asenduskodus elavaid lapsi, et lastel on kasvatajate usaldamisel raskusi nii institutsionaalse hierarhia, kui ka varasema usalduse reetmise tõttu. Pidades silmas, et Mari pidi juba noores eas õdede eest hoolitsedes kohati vastumeelse vanemliku rolli üle võtma (vt lähemalt lk 15, 31), siis võib tema puhul usalduse mitte tekkimist seletada ka läbi selle. Nimelt järeldeb Johnston (1990) oma uurimuses, et noores eas vanemliku rolli täitmise üks negatiivsetest mõjudest lapsele võib olla usalduse kadumine teiste inimeste suhtes.

Mõeldes tagasi kasvatajatele ja õpetajatele räägivad noored erinevatest kasvatusstiilidest ning suhtlusest, mis laste ja töötajate vahel toimus.

Mari: „*Kes võttis läbi ja kes hakkas... Oligi ses suhtes erinevaid meetodeid igalühel. Kes hakkas kohe tä-tä-tä-tä-tää, läbi võtma niimoodi, kes istus maha ja hakkas rahulikult nagu asja tuuma, üritas süveneda, et mitte õiendada ega karjuda su peale vaid lihtsalt tahtsi teada, millest see probleem alguse sai. Et noh, eks neid õpetajaid-kasvatajaid oligi erinevaid, et kes kuidas asja võttis jaa, kes kuidas minigi asja peale reageeris... Ja kes üritas aidata ja kes tahtis end lihtsalt võibolla välja elada.*“

Nagu Mari ka varasemalt koolikiusamisest ja enesekaitseks füüsilisest väljaastumist rääkis (vt lähemalt lk 23-24), siis oli laste pahandustesse sattumisel alati mingi põhjus, millesse mõned töötajad süüvisid ja teised mitte. Sellest tulenevalt olid kasvatajad õpilaskodus lastele abiks või siis mitte.

Maali ja Mari puutusid mõlemad õpilaskodus kokku kasvatajate range kasvatusstiiliga.

Mari: „*Et nii mõnigi kasvataja oleks võinud näiteks rahulikum olla. Enda koduseid probleeme mitte tööle kaasa tuues. Või siis ennast kellegi teise peal välja elades... Et, näiteks laste peal.*“

Mari tõlgendab kasvataja hääle tõstmist kui tema halba tuju ja isiklike probleeme. Maali näeb kasvataja ranget käitumist aga kui hoolimist.

Maali: „*See ei meeldinud, et ta ((kasvataja)) karjus väga kõvasti mu peale. Eks ma olin ikka ära teenind ka aga, kui ta ikka karjuma hakkas, siis ta karjus ikka väga kõvasti. Ikka väga ((naer)). /.../ Ta oli nagu ikka karm aga ta oli õiglane. Lõpus ma sain ikka aru, et ta on minu poolt, mitte minu vastu või noh siuke teema... Mõni on ikka kuri-kuri ja siis ta ongi kuri, et seal ei ole mingit, ää, teist poolt.*“

Kasvatajapoolset emotsionaalset vägivalda ausana ja õigena tõlgendades, räägib Maali Eesti ühiskonnas laialt levinud arusaamast, mille kohaselt on lapse karistamine kasvatusliku meetodina vajalik ja õigustatud. Lapsed lähevad sel juhul tajust, et täiskasvanud on nende suhtes võimupositsioonil ning teavad, kuidas tuleb käituda (Ilves, 2006). Eelnevaga annavad noored ka mõista, et laste jaoks on tähtis kodust eemal, õpilaskodus elades, tunda, et neist hoolitakse. Sellest lähtuvalt võib varasemalt kirjeldatud Mari mitte-usalduslik ja Maali usalduslik suhe kasvatajatega tuleneda sellest, et Mari tundis, et kasvataja ei hooli temast ning seega hoidis ta oma suhetes temaga distantssi ning Maali, kes tundis, et kasvataja hoolib temast, arendas temaga usaldusliku suhte. Hodges jt (2016) sõnul kujunevad õpilaskodu personali ja laste vahelised suhted heaks või

halvaks suuresti vastavalt sellele, kui motiveeritud töötajad ise on. Näiteks mäletab Mari väga hästi oma esimese klassi õpetajat, kes talle õppimisel toeks oli.

Mari: „*Esimese klassijuhataja oli meil Ülle. Ja tema oli küll, mm, vägagi okei õpetaja... Et ta nagu väga aitas ja oli ja püüdis. Et ma kujutan ette, kui raske tal minuga võis olla... aga ta oli samamoodi, loll ja järjekindel – ei andnud alla. Ta oli jaa, siuke hästi inimlik kuna tal endal olid ka lapsed... Et ta oli ja siuke... Sel ajal oli ta hästi noor ka ju. Et jaa, ma arvan, et sel ajal ta sai hästi hakkama meiega.*“

Mari hindas õpetaja kannatlikust ja huvi tema aitamisel ning seostas seda õpetaja vanuse ja emarolliga kodus. Samuti lisas ta, et õpetaja oli tema sarnaselt *loll ja järjekindel*. Optimaalse eristusvõime teooria kohaselt (i.k. *optimal distinctiveness theory*) toimub sotsiaalse identiteedi loomine läbi selle, et oma grupikaaslastega otsitakse sarnasusi ja mitte-grupi liikmetega erinevusi, mis loob seega ka grupikuuluvustunde (Brewer, 1991). Enese isikuomaduste õpetajale ülekandmine ja enese identiteedi loomine läbi selle, näitab, et õpetaja kuulus oma usaldusväarsuse tõttu Mari *in*-gruppi.

### 3.10 Õpilaskodus elamise ja praeguse elu mõju seoste tõlgendamine

Õpilaskodus elamine võib lastele mõjuda erinevalt. Mõeldes sellele, kuidas õpilaskodus elamine teda mõjutanud on, ei osanud Priit midagi kindlat välja tuua ning tõdes, et kui koolist lahkus, jäi kõik kooliga seonduv kooliseinte vahele ning ta alustas justkui värskelt lehelt.

Priit: „*Et ei olegi kuidagi mõjutand. Et pärast seda, kui ma sealt koolist ära läksin, siis seal nagu lõppeski kõik. Et ma kellegiga ei suheld ja... Et sinna see jäigi ja siis... Uus elu põhimõtteliselt. Jaa, teised sõbrad, seltskond, kõik.*“

Nagu varasemalt juttu oli, siis oli Priidul koolis kohanemisega probleeme ning paistis, et lõpuni välja ta õpilaskodu eluga ei kohanenudki (vt lähemalt lk 20). Õpilaskodus viibimisel tahtis ta väga sealt *normaalsesse* kooli õppima naasta ning intervjuu jooksul tundub, et kuigi tal seondub õpilaskoduga ka häid mälestusi (vt lähemalt lk 21-22), siis sellele vaatamata püüab ta pigem seda perioodi oma elust kustutada. Näiteks, kui küsisin temalt, kuidas ta seda kooli oma sõbrale kirjeldaks, kui sõber tal selle kohta nõu küsiks, siis vastas ta järgmiselt:

„*Ma ei tea missugune ta nüüd on, aga tol ajal oli nii palju kiusamisi. Ja ma tean kuidas see mulle nagu mõjus, kui ma sinna läksin. Siis ma pigem arvan, et ma ei paneks teda sinna. Ma üldse ei räägiks talle sellest koolist.*“

Mõju all peab Priit oma sõnul silmas just hinnete langemist kooli tulles ning *pätist* koolikaaslas. Paistab, et püüd, seda episoodi oma elust unustada on Priidu jaoks toimetuleku strateegia, mis tal selle perioodiga hakkama aitab saada. Erinevalt Priidust räägib Mari, et igatseb pidevat suhtlemist ning põnevust, mida õpilaskodus eakaaslastega kooselamine pakkus ning tunneb seejuures, et kool kasvatas teda erinevat moodi, kuid andis talle samas vabaduse, mida ta kodu kõrvalt vajas.

Mari: „*Nii halvas, kui heas mõttes, et see päris palju kasvatas. See rutiin, see samas nagu koguaeg ongi...*“

Mari meenutab õpilaskodu mitmel korral, kui *üht parimat aega oma elust* ning seetõttu võib eeldada, et positiivse poolena tunneb ta, et õpilaskodu pakkus talle turvalist keskkonda, kus ta sai lapse rollis olla. Samas võib eeldada, et Mari vihjab õpilaskodu halva küljena suhetele kasvatajatega ning kiusamisele, millest ta ka varem rääkis (vt lähemalt lk 34-35).

Mari: „*Et eks see ((kasvataja käitumine)) ses suhtes jätab ikkagi mingil määral oma siukse, ee, armi ikka. /.../ Kui mind praegu võtta, siis ma ei lase enda peal sõtkuda... Mitte grammigi. Et, ää, ma isegi ei vaevu kuuluma või keegi olema mingis seltskonnas või mis iganes. Olengi lihtsalt see, kes ma olen ja ongi kõik ((räägib suhetest koolikaaslastega)).*“

Mari sõnul räägib nii kaaslaste, kui ka kasvatajate mõjust, kuid näib, et ta rõhutab seejuures kasvataja käitumise emotsionaalsele mõjudele. See võib taaskord viidata sellele, et tüdruk ootas õpilaskodus elades kasvatajalt, kui täiskasvanult oma igapäevaelus kaitset, suunamist ja mõistmist, mida kasvataja ei pakkunud. Kuigi kõik noored räägivad negatiivsetest kogemustest õpilaskoduga koolis, siis noorte suhtumist võib mõjutada ka perioodi pikkus mil koolis käidi. Näiteks Priidu käis õpilaskoduga kõige lühemalt, kolm aastat ning Mari kõige pikemalt, üheksa aastat. Seetõttu võiks arvata, et mida kauem noored õpilaskoduga koolis elasid ja õppisid, seda positiivsemalt nad seda kogemust näevad.

Maali toob sarnaselt Marile õpilaskodu mõjuna välja sealsest rutiini ja räägib sellest tulenevast korra armastusest.

Maali: „*Ma arvan, et ma olen korralik. Kapid on alati korras. Mul on... Alati ma mäletan noh, õpetajad võtavad selle päeva teki ära ja paned selle korda onju. Paned oma, näiteks mis riided sa paned homme selga ja paned need juba valmis niimoodi. Ma teen seda siiamaani.*“

Koristamine on üks institutsiooni kultuuri märke. Duffell (2000) toob oma raamatus välja, et õpilaskodudega koolid kasvatavad oma range distsipliini ja reeglitega raamitud keskkonnas

justkui „häid“ kodanikke. Kuna lapsed peavad õpilaskodus elades enda järelt kindlat korda hoidma, siis paistab, et Maali on selle õpilaskodust ka edasisse ellu kaasa võtnud. Maali võib enda järelt korda hoida ka seetõttu, et seostab seda endiselt sellega, et kasvataja tuleb ja kontrollib tema kappe ja tuba, nagu see õpilaskodus elades oli.

Lisaks sellele räägib Maali oma hiljuti toimunud klassikokkutulekust, kus ta nägi üle pika aja oma kunagisi õpilaskodu kaaslast ja sõpru ning sai aru, et tema huumorimeel on suure tõenäosusega õpilaskoduga koolis käies tekkinud.

Maali: *„Mingi huumor nagu meil siukene on. Ja siis me naersime ja tegime nalja. Ja siis ma hakkasin mõtlema, et... No ma tean milline, muike ma olen. Mul on mingi omamoodi huumor ja siis... Ja siis mu ümber on sellised inimesed, kes sellest aru saavad. Uute inimestega ma väga ei klapi. Ja siis me saime kokku ja ma olin nagu „Issand, kas see hakkas juba ((kooli nimi)) vä?“ Et hakkasin mõtlema, et kas sellel ajal, kas sellest siis arenes see siis välja... Ma ei tea, kus ma selliseks olen saand. Või noh, suht minu puhul alati kõik naeravad mu ümber, või noh ma ajan siukest lolli juttu.“*

Kui Maali räägitule läbi intervjuu keskenduda, siis võib näha, et tüdruk naerab üsna palju. Moran ja Hughes (2006) leidsid oma töös, et huumori kasutamine aitab inimestel toime tulla raskete situatsioonidega, vähendades stressi ning suurendades sotsiaalset toetust teiste poolt. Nagu ka juba varasemalt töös välja on toodud, võib õpilaskodus elamine üsna stressirohke olla. Seetõttu võib eeldada, et omapärane huumorimeel, millest Maali räägib oli tema jaoks õpilaskoduga koolis viibides toimetulekustrateegia, mis leevendas koolis õppides raskusi, aitas kohaneda, gruppi sulanduda ning kiusamisega toime tulla ning on sealt ka tüdrukuga edaspidisesse ellu kaasa tulnud.

## Kokkuvõte

Antud töö eesmärk oli uurida õpilaskodus õppinud noorte tõlgendusi koolis veedetud aastatele ja selle mõju nende praegusele elule. Seda silmas pidades viisin kvalitatiivset uurimisviisi kasutades läbi kolm retroperspektiivset individuaalintervjuud noortega, kes olid varasemalt oma elus õpilaskoduga koolis õppinud.

Õpilaskoduga kooli õppima suundumise peamise põhjusena töid noored välja oma koduse olukorra. Kodustest ebapiisavatest tingimustest rääkides osutati majanduslikele raskustele, kodusele vägivallele ja alkoholiprobleemidele. See iseloomustab hästi õpilaskodude peamist funktsiooni Eestis, milleks on vähemate võimalustega lastele pakkuda nende arengu tarbeks turvalist ja arendavat keskkonda, mida kodune keskkond ei pruugi võimaldada. Õpilaskodusse elama suundumise protsess oli kõikide uurimuses osalejate jaoks suur muutus ja emotsionaalselt raske. Nende kogemuste järgi saab rääkida kohanemisprotsessi kolmest etapist: algusfaas, mis sisaldab endas eelnevalt mainitud suurt elumuutust, keskfaas, kus lapsed lepivad ja harjuvad eluga õpilaskodus ja lõppfaas, kus lapsed on sulandunud gruppi ja teiste lastega on tekkinud teatud side. Kohanemist lihtsustab uurimuses osalenud noorte kogemuste järgi erinevad faktorid nagu näiteks oskus luua sõprussidemeid, õdede-vendade koolis käimine ja erinevad tegevused, näiteks sport.

Igapäevane elu on õpilaskodus noorte tõlgenduste järgi raamitud kindla rutiini ning ajakavaga, millest kinni tuleb pidada. Vaba aja puhul räägiti enamasti spordi tegemist, millega suures osas oma ajast tegeldi. Suitsetamine näib olevat õpilaskodu keskkonnas aktsepteeritud ja üsnagi tavapärane tegevus, millega kergesti kaasa minnakse. Nii sport, kui suitsetamine toimivad koolis laste jaoks arvatavasti kui kaitsemehhanismid, mille abil eakaaslaste heakskiit saavutatakse ja gruppi sulandutakse.

Kooli õppima suundumisel väheneb noorte sõnul kontakt kodustega ning üksteisega suheldakse harva ja pigem siis, kui nädalavahetustel kodus käiakse, tasub meele pidada, et uurimuses osalenud noored õppisid õpilaskoduga koolis kui mobiiltelefonid, internet jne ei olnud veel nii levinud kui praegu ning kodustega suhtlemise võimalused olid piiratud. Uurimuses osalenud noored rääkisid, et nende suhted koolis oma *uute vanemate* rollis olevate töötajate aga ka eakaaslastega on enamasti pealiskaudsed ja mitteusalduslikud. Noorte sõnul tuleb see sellest, et kasvatajad ei ole ise motiveeritud nendega lähedasi suhteid looma. Kasvatajate poolset käitumist tõlgendatakse enda suhtes tihti kui hoolimatust, vastupidisel juhul on lapsed kasvatajatega suheldes avatumad ja usalduslikud. Teisalt näib, et lapsed, kes tihti ei mõista, miks nad kodust ära saadeti, kapselduvad ning seetõttu on nendega arvatavasti ka raskem kontakti saada ka siis, kui nad kaaslasi oma sõpradeks nimetavad. Seetõttu jäi intervjuudest kõlama see, kui tähtis on laste emotsionaalse heaolu kindlustamiseks neile selgitada, mis õpilaskoduga kool endast kujutab ja miks nad kodust eemale peavad õppima suunduma.

Emotsionaalse distantse loomisele nii pere, kaaslaste, kui ka töötajatega on noorte tõlgendustes seotud ka õpilaskodus toimuva füüsilise ja vaimse kiusamisega, mida kõik osalejad õpilaskodus elades kogesid. Näib, et kaaslaste kiusatakse eesmärgil õpilaskodus populaarsust võita, omavahelises hierarhias tõusta ning oma positsiooni hoida, kuid teisalt väljendavad noorte tõlgendustes kiusajad sellega ka oma frustratsiooni ja hüljatustunnet. Õpilaskodu töötajad ei tegele seejuures noorte sõnul piisavalt kiusamise probleemiga ning lapsed on oma murega õpilaskodus viibides üsna omapäi.

Noorte jutustustes pannakse uued lapsed kaaslaste poolt proovile ning noorte sõnul otsustavad kaaslaste selle alusel, kellega täpsemalt tegemist on ja kas laps võetakse gruppi või jäetakse sellest välja. Näib, et laste erinevad käitumisviisid on seotud ka õpilaskodu kooli stigmaga, mis noorte intervjuudest selgelt välja tuleb. Stigma väljendub selles, et noored tundsid õpilaskodus elades, et teised lapsed, kes mitte-õpilaskoduga koolis käivad on *tavalised* ja *normaalsed* ning neil endil on *miskit viga* ja nad on *teistsugused*. Näib, et nii õpilaskoduga koolis käivad lapsed, kui ka sealsed töötajad võtavad koolide stigma omaks ning seda reprodutseeritakse oma käitumise ja diskursusega. Noorte jutustustes oli õpilaskodu ja kodu justkui kaks paralleelset maailma, mis erinesid nii stigma, rutiinide, reeglite aga ka laste rollide, suhete ja käitumiste poolest. Näiteks loobuti koduses keskkonnas õpilaskodus tarvilikest kaitsemehhanismidest, nagu suitsetamine.

Õpilaskodu on noorte sõnul neid erinevalt mõjutanud. Institutsionaalse kultuuri mõjuna on noored sealt kaasa võtnud rutiinid ja korraarmastuse, mida endiselt praktiseeritakse. Samas räägivad noored emotsionaalsest kahjust, mis tuleb õpilaskodus kogetud ebastabiilsetest suhetest, vaimsest ja füüsilisest kiusamisest ning kooli töötajate vähesest toetusest ja suunamisest.

Töö uurimustulemuste põhjal teen järgmised ettepanekud praktika arendamiseks:

- Eesmärgiga muuta õpilaskoduga kooli siirdumise protsess laste jaoks emotsionaalselt kergemaks, tuleks kooli suunamise eel lapsi kaasata otsustamisprotsessi ja selgitada neile kooli olemust.
- Eesmärgiga vähendada koolikiusamist, tuleks kooli töötajatel laste grupisuhteid teadlikult suunata ja nendega tegelda.



## **Tänuavaldused**

Südamlikud tänuavaldused Merle Linnole selle toreda ja edulise koostöö eest lõputöö kirjutamisel. Samuti sooviksin tänada retsensenti Judit Strömplit nõuannete eest aga ka kõiki julgeid intervjuudes osalejaid.

## Kasutatud kirjandus

- Adler, P. A. ja Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Bagley, C., Bertrand, L., Bolitho, F. ja Mallick, K. (2001). Discrepant parent-adolescent views on family functioning: Predictors of poorer self-esteem and problems of emotion and behaviour in British and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 393-403.
- Behaghel, L., de Chaisemartin, C. ja Gurgand, M. (2017). Ready for Boarding? The Effects of a Boarding School for Disadvantaged Students. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(1), 140-164.
- Bowlby, J., Ainsworth, M., Boston, M. ja Rosenbluth, D. (1956). The effects of mother-child separation: a follow-up study. *British Journal of Medical Psychology*, 29(3-4), 211-247.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and social psychology bulletin*, 17(5), 475-482.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(3), 179-189.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Los Angeles: Sage.
- Cree, A. C. (2000). *Lights out and be quiet!: a sociological research in Australian boarding education*. Parkville: Australasian Combined University Press.
- Cumsille, P. E. ja Epstein, N. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support, and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of family psychology*, 8(2), 202.
- Duffell, N. (2000). *The making of them: The British attitude to children and the boarding school system*. London: Lone Arrow Press.
- Elias, B., Mignone, J., Hall, M., Hong, S. P., Hart, L. ja Sareen, J. (2012). Trauma and suicide behaviour histories among a Canadian indigenous population: An empirical exploration of

- the potential role of Canada's residential school system. *Social Science & Medicine*, 74(10), 1560-1569.
- Emond, R. (2014). Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work*, 19(2), 194-202.
- Fisher, S., Frazer, N. ja Murray, K. (1986). Homesickness and health in boarding school children. *Journal of Environmental Psychology*, 6(1), 35-47.
- Hawkes, T., Cockerton, E. ja Aughton-Ferris, C. (2011). *Duty of care: A certificate course in residential care*: New Zealand Boarding Schools Association.
- Hocking, B., Guy, S. ja Allen, J. (2010). Three Sorries and You're In? Does the Prime Minister's Statement in the Australian Federal Parliament Presage Federal Constitutional Recognition and Reparations? *Human Rights Review*, 11(1), 105-134.
- Hodges, J., Sheffield, J. ja Ralph, A. (2016). Staff and Boarders Perspectives of the Boarding Environment. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1045-1056.
- Ilves, K. (2006). *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika osakond.
- Jukk, A. (2015). *Õpilaskodus elamine laste ning nende vanemate kirjeldustes*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut.
- Kõiv, K. (2006). Eesti kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste koolid 2005/2006. *Uurimisprojekti aruanne EV Haridus- ja Teadusministeeriumile*.
- Mander, D. J., Cohen, L. ja Pooley, J. A. (2015). "If I Wanted to Have More Opportunities and Go to a Better School, I Just Had to Get Used to It": Aboriginal Students' Perceptions of Going to Boarding School in Western Australia. *Australian Journal of Indigenous Education*, 44(1), 26-36.
- Manzo, L. C. (2005). For better or worse: Exploring multiple dimensions of place meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 25(1), 67-86.
- Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. ja Liem, G. A. D. (2014). Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. *American Educational Research Journal*, 51(5), 1007-1049.

- Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. ja Malmberg, L.-E. (2016). Motivation, Engagement, and Social Climate: An International Study of Boarding Schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 772-787.
- Mason, K. (1997). The Emotional Transition of Twelve Year Olds from Home to a Boarding Situation.
- Moore, J. (2000). Placing home in context. *Journal of Environmental Psychology*, 20(3), 207-217.
- Moran, C. C. ja Hughes, L. P. (2006). Coping with stress: Social work students and humour. *Social Work Education*, 25(5), 501-517.
- Paat-Ahi, G., Aaviksoo, A., Kirss, L. ja Mürsepp, E. (2011). *Sanatoorsed koolid. Kellele ja miks?*
- Persell, C. H. ja Cookson, P. W., Jr. (1985). Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction. *Social Problems (JSTOR)*, 33(2), 114-129.
- Pfeiffer, J. P. ja Piquart, M. (2014). Bullying in German boarding schools: A pilot study. *School Psychology International*, 35(6), 580-591.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.06.2016, 8.
- Rand, M. (2002). Õppimisest, õppekavadest ja tänavalastest. *Õpetajate Leht*, 24(5), 3.
- Salla, E. (2016). "Nagu mänuasjad oleksime, et kes kelle oma on"-lapsed räägivad asenduskodus elamisest. Magistritöö. Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut.
- Scannell, L. ja Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 1-10.
- Schaverien, J. (2002). *The dying patient in psychotherapy: Desire, dreams and individuation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schaverien, J. (2004). Boarding school: the trauma of the 'privileged' child. *Journal of Analytical Psychology*, 49(5), 683-705.
- Schaverien, J. (2011). Boarding school syndrome: broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy*, 27(2), 138-155.
- Scott, D. ja Aleisha Langhorne MPH, M. (2012). Believing in Native Girls: characteristics from a baseline assessment. *American Indian and Alaska native mental health research (Online)*, 19(1), 15.

- Scott, D. ja Langhorne, A. (2012). Believing in Native Girls: Characteristics from a Baseline Assessment. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research: The Journal of the National Center*, 19(1), 15-36.
- Seamon, D. (2015). *A Geography of the Lifeworld (Routledge Revivals): Movement, Rest and Encounter*. New York: Routledge.
- Shane, E., Maldonado, N. L., Lacey, C. H. ja Thompson, S. D. (2008). Military boarding school perspectives of parental choice: A qualitative inquiry. *Journal of School Choice*, 2(2), 179-198.
- Sindi, I. ja Strömpl, J. (2016). Asenduskodu lapse identiteedi kujunemise toetamine elulootöö meetodil. *Sotsiaaltöö*(4), 21-30.
- Smolicz, J. J. (1999). *JJ Smolicz on education and culture*. Albert Park: James Nicholas Publishers.
- Strömpl, J. (2002). *The K. School. Residential Management of Troublesome Girls in Transition-time Estonia*. Tartu: Tartu University Press.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K. ja Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*.
- Tiko, A. (2003). *Õpilaskodud, nende moodustamise ja funktsioneerimisega seotud probleemid*.
- Unterman, R., Bloom, D., Byndloss, D. C., Terwelp, E. ja Mdr. (2016). Going Away to School: An Evaluation of SEED DC: MDRC.
- White, M. A. (2004). An Australian Co-Educational Boarding School: A Sociological Study of Anglo-Australian and Overseas Students' Attitudes from Their Own Memoirs. *International Education Journal*, 5(1), 65-78.

## LISAD

### Lisa 1. Intervjuu kava noorele

#### 1. Perekonda puudutavad küsimused

- a) Räägi mulle oma perekonnast ja kodust sellest ajast, kui Sa elasid õpilaskoduga koolis, mis Sa mäletad.
- b) Kes Sinu perekonda kuulusid, kellega sa koos elasid?
- c) Kuidas te omavahel läbi saite?
- d) Mis Sa mäletad sellest ajast, kes olid sulle tähtsad inimesed?

#### 2. Kooli puudutavad küsimused

- a) Räägi mulle, kuidas Sa sattusid õppima õpilaskoduga kooli. Mitmendas klassis sa olid? Kus koolis sa enne õppisid? Mida sa mäletad sellest, mis sulle räägiti, miks sa sinna kooli lähed? Kas sa käisid ka varasemalt kooliga tutvumas?
- b) Mida Sa kooli saabumise ajast veel mäletad?
- c) Mis Sa oma tavapärase päeva kohta ((koha nimi)) mäletad?.
- d) Millega Sa seal enamasti tegelesid?
- e) Kui Sa mõtled selle aja peale tagasi, siis kes olid sulle koolis lähedased inimesed ? (sõbrad, õpetajad, kasvatajad)
- f) Kellele rääkisid koolis olles oma muredest?
- g) Kes sind koolitöodes abistas?
- h) Kui sul oli sul koolis pahandusi, ning kui, siis kes sinuga sellest rääkis?

#### 3. Õpilaskodu puudutavad küsimused

- a) räägi mulle oma õpilaskodust.
- b) Kellega koos elasid ühes toas?
- c) Kes teie järgi õpilaskodus vaatas?
- d) Milline oli sinu kasvataja?
- e) Mis sulle tema juures meeldis/ei meeldinud?

4. Kodustega suhtlemist puudutavad küsimused

a) Kui sageli sa kodustega suhtlesid?

b) Kuidas te suhtlesite?

c) Kes tavaliselt ühendust võttis/helistas?

d) Millest te tavaliselt (helistades) rääkisite?

e) Kas sinu vanemad külastasid sind ((koha nimi))? Kui jah, siis kui sageli? Mida vanemad siis ((koha nimi)) tegid?

5. Milliseid huvitavaid juhtumisi ((koha nimi)) käimise ajast mäletad?

6. Milliseid ebameeldivaid lugusid või juhtumisi ((koha nimi)) mäletad?

7. Ühes uurimuses, kus osalesid lapsed, kes praegu elavad õpilaskodus, tuli välja, et nende jaoks on õpilaskodu ja kodu nagu kaks erinevat maailma. Mis sina sellest arvad, kuidas see sinu ajal oli?

8. Kuidas sa koolist nädalavahetuseks koju said?

9. Mida kodust kooli kaasa võtsid tavaliselt?

10. Mis sulle elamise juures meeldis?

11. Mis oleks võiks olla teistmoodi?

12. Kuidas sa arvad, et ((koha nimi)) käimine sind mõjutas või hiljem mõjutanud on?

13. Mida sa tahaksid veel ((koha nimi)) elamisest rääkida?

14. Oletame, et üks su sõber küsib su käest nõu: tema koolis arvatakse, et ta peaks ((koha nimi)) õppima minema, mis sa talle räägiksid selle kooli kohta?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Astrit Karro

(sünnikuupäev: 12.12.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
Õpilaskodus elanud noorte tagasivaade kooliajale,

mille juhendaja on Merle Linno,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,  
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja  
lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas  
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega  
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.